Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370002
Centre d'intérêt: 500

Projet Opération humanisation (Québec).

L'école secondaire publique au Saguenay-Lac-St-Jean : étude socio-pédagogique réalisée dans le cadre du Projet Opération humanisation. 2. Les enseignants / Claude Lessard, Guy Pelletier, Josiane Basque, Samuel Amegan. -- Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi ; Montréal : Université de Montréal, 1980.
2 v. ; 28 cm.

Bibliogr.: v. 1, p. [243]-244.

Cote Dewey: 373.714'14/P964e Cote LC: LA/418/.03

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'enseignant *Caractéristiques socio-économiques *Attitude de l'enseignant *Satisfaction de l'enseignant *Valeurs de l'enseignant *Conditions de travail *Milieu scolaire *Organisation pédagogique *Activité éducative *Innovation en éducation *Réforme scolaire *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Opération humanisation (Projet)

Dans le cadre du Projet humanisation, le présent document vise à saisir la dynamique de l'école secondaire, telle que perçue par les enseignants, dans ses paramètres relationnels, culturels, pédagogiques et organisationnels. Les données sont regroupées en sept grandes sections: 1. Les caractéristiques démographiques des enseignants, 2. Leurs caractéristiques socio-culturelles, 3. Leurs caractéristiques professionnelles, 4. La satisfaction et la motivation au travail, 5. L'aliénation au travail, 6. La perception qu'ont les enseignants des divers groupes d'intervenants au sein de l'école (relations inter- et intra-groupes), 7. Leur perception des différents aspects de leur vécu professionnel.

L'enquête a eu lieu à l'hiver 1978 auprès des enseignants de neuf écoles polyvalentes de la région du Saguenay-Lac-St-Jean. Sur 681 enseignants, 619 ont accepté de répondre au questionnaire (reproduit en annexe), pour un taux de réponse de 91%. Les diverses dimensions explorées dans le volume sont mises en relation avec les variables suivantes: la taille de l'école, la scolarité de l'enseignant, son expérience, son sexe et le secteur où il enseigne. Une partie importante du questionnaire est dérivée du ##Likert profile of a school##.

Les répondants se disent relativement satisfaits des divers aspects de leur travail. On relève toutefois une légère insatisfaction quant au statut d'emploi et aux chances d'avancement. Par ailleurs, plus le style de leadersphip d'une direction d'école est autoritaire, plus les enseignants se déclarent insatisfaits des relations interpersonnelles en milieu de travail. Quant aux valeurs personnelles et éducatives, les enseignants montrent une nette attitude d'ouverture au changement. Ils attachent beaucoup d'importance à la famille, se montrent favorables à

l'idée de discipline tout en rejetant l'autoritarisme, se disent en accord avec le principe de la polyvalence, de la co-éducation et de la démocratisation de l'enseignement.

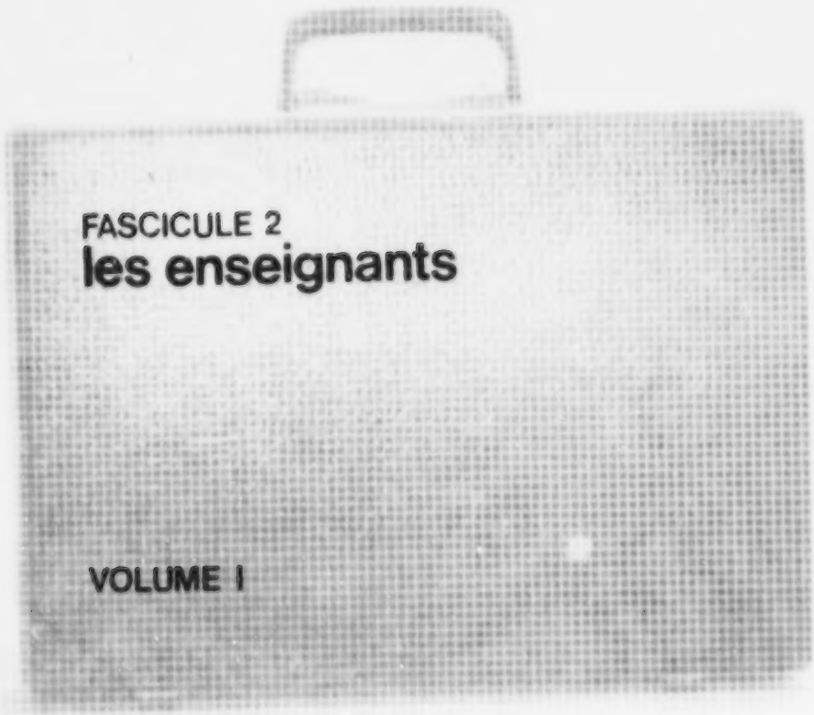
Type de document: r
Région(s) administrative(s): 02
Notice(s) connexe(s): 8170086, 8370001, 8370003, 8370004, 8370005, 8370006
Financement: Bénéficiaire - UQAC, Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370002 A

O.H.
Opération humanisation

L'ECOLE SECONDAIRE PUBLIQUE AU SAGUENAY-LAC-ST-JEAN

ETUDE
SOCIO-PEDAGOGIQUE
REALISEE DANS
LE CADRE DU PROJET
OPERATION HUMANISATION



FASCICULE 2
les enseignants

VOLUME I

GUY PELLETIER
CLAUDE LESSARD
JOSIANE BASQUE

Chicoutimi 1980

E D U Q 8370002 A

Projet

O.H.

Opération humanisation

U.Q.A.C.
Université
du Québec
à Chicoutimi

U.M.
Université
de Montréal

L'ECOLE SECONDAIRE PUBLIQUE AU SAGUENAY-LAC SAINT-JEAN

Une étude socio-pédagogique réalisée dans le cadre du projet Opération Humanisation

FASCICULE II : LES ENSEIGNANTS

- Volume I -

Claude Lessard
Professeur
Université de
Montréal

Guy Pelletier
Professeur
Université de
Montréal

Josianne Basque
Associée de recherche
Université de
Montréal

Chicoutimi 1980

TABLE DES MATIERES

Note des auteurs xii
Remerciements xiii
Avant-propos xiv

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER: LES VARIABLES DE BASE DE L'ETUDE: NATURE ET LIENS

1.1 La sélection des variables de base 9
1.2 Les résultats pour l'ensemble de la population 12
1.3 Les liens entre les variables de base 14
1.4 Les faits saillants 18

CHAPITRE II: LES CARACTERISTIQUES DEMOGRAPHIQUES DES ENSEIGNANTS

2.1 L'âge 26
2.2 L'état civil et le nombre d'enfants 28
2.3 Les origines socio-économiques 30
2.4 Le lieu de naissance, le nombre d'années de résidence dans le milieu de l'école et la distance maison-école 31
2.5 Les faits saillants 33

CHAPITRE III: LES CARACTERISTIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

3.1 Les paramètres de la tâche 40
3.2 Les caractéristiques professionnelles 69
3.3 Participation au fonctionnement de l'école et évaluation qu'en font les enseignants 86
3.4 Engagement dans la tâche, projets d'avenir et représentation du m lieu de travail 104

CHAPITRE IV: LES CARACTERISTIQUES SOCIO-CULTURELLES DES ENSEIGNANTS

4.1 Les résultats pour l'ensemble de la population 113

4.2 Les liens avec les variables de base 132

4.3 Les faits saillants 138

CHAPITRE V: LA SATISFACTION ET LA MOTIVATION AU TRAVAIL

5.1 Les études sur la satisfaction au travail 167

5.2 La mesure de la satisfaction au travail 169

5.3 Réflexion sur les quatre dimensions retenues de la satisfaction au travail 175

5.4 Les variables de base 179

5.5 Les résultats 181

- Les variables individuelles 182

- Les variables institutionnelles 187

- Le contrôle des prédicteurs 190

5.6 La motivation au travail 193

5.7 Les faits saillants 197

CHAPITRE VI: L'ALIENATION AU TRAVAIL

6.1 La notion d'aliénation 211

6.2 Une approche multi-dimensionnelle 214

6.3 Aliénation et insatisfaction 219

6.4 Les résultats de la mesure 219

6.5 Les liens avec les variables de base 224

6.6 Les faits saillants 227

CONCLUSION - RESUME 236

REFERENCES 242

ANNEXE "A" 245

LISTE DES TABLEAUX

1-1 : Matrice des coefficients de contingence entre les variables de base 21

1-2 : Relation entre le sexe et le nombre d'années d'études reconnues pour fin de traitement 21

1-3 : Relation entre la grosseur de l'école et le secteur d'enseignement 22

1-4 : Relation entre le secteur d'enseignement et le nombre d'années de scolarité reconnues pour fin de traitement 22

1-5 : Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le nombre d'années d'études reconnues pour fin de traitement 23

1-6 : Relations entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (secteur général) et le nombre d'années d'études reconnues pour fin de traitement 23

1-7 : Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (secteur professionnel) et le nombre d'années d'études reconnues pour fin de traitement 24

1-8 : Relation entre le sexe et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement 24

2-1 : Relation entre l'âge et le nombre d'années d'études reconnues pour fin de traitement 35

2-2 : Relation entre l'âge du personnel enseignant marié et le nombre d'enfants 35

2-3 : Relation entre l'âge du personnel enseignant et le statut civil 36

2-4 : Relation entre l'occupation du père et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement 36

3-1 : Matière principale enseignée par le personnel enseignant des écoles participantes 60

3-2 : Relation entre le niveau d'enseignement et le nombre d'étudiants différents assignés au professeur 61

3-3 : Relation entre le niveau d'e..seignement et le nombre d'heures/ semaine consacrées à la préparation des cours et à la correction 61

3-4 : Relation entre le fait d'occuper (ou d'avoir occupé) un poste au sein du syndicat et la participation aux activités étudiantes à titre d'animateur 62

3-5 : Relation entre la participation aux activités étudiantes à titre d'animateur et la participation aux activités sociales de l'école 62

3-6 : Relation entre la participation aux activités étudiantes à titre d'animateur et le fait d'être (ou d'avoir été) membre du conseil d'école (là où il existe) 63

3-7 : Relation entre la participation aux activités étudiantes à titre d'animateur et le fait d'être membre d'une association volontaire 63

3-8 : Relation entre le secteur d'enseignement et le nombre de groupes d'étudiants différents assignés au professeur 64

3-9 : Relation entre le secteur d'enseignement et le nombre total d'étudiants différents assignés au professeur 64

3-10: Relation entre le secteur d'enseignement et le nombre moyen d'élèves par classe 65

3-11: Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le nombre de groupes d'étudiants assignés au professeur (secteur général) 65

3-12: Relation entre la grosseur de l'école et le niveau d'enseignement 66

3-13: Relation entre le nombre d'années d'études et le niveau d'enseignement (secteur général) 66

3-14: Relation entre le sexe des sujets et le niveau d'enseignement (secteur général) 67

3-15: Relation entre le secteur d'enseignement et la répartition des professeurs en fonction du rythme d'apprentissage de leurs étudiants 67

3-16: Relation entre la grosseur de l'école et la répartition des professeurs en fonction du rythme d'apprentissage de leurs étudiants 68

3-17: Relation entre le nombre d'années d'études et le nombre d'heures/semaine consacrées à la préparation des cours et à la correction (secteur général) 68

3-18: Relation entre l'âge et la possession d'un diplôme en sciences de l'éducation ou en pédagogie 80

3-19: Relation entre la possession d'un diplôme en sciences de l'éducation ou en pédagogie et le fait de suivre des cours de perfectionnement 80

3-20: Relation entre le sexe des sujets et l'exercice d'un métier parallèle rémunéré 81

3-21: Relation entre le sexe et le nombre de fois que le sujet a changé de commission scolaire 81

3-22: Relation entre le sexe et le nombre de fois que le sujet a changé d'école 82

3-23: Relation entre le nombre d'années d'étude et le fait de suivre des cours de perfectionnement 82

3-24: Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et la possession d'un diplôme en sciences de l'éducation ou en pédagogie 83

3-25: Relation entre le secteur d'enseignement et le nombre d'années d'expérience au sein de l'école 83

3-26: Relation entre le secteur d'enseignement et le nombre de fois que le sujet a changé d'école 84

3-27: Relation entre la grosseur de l'école et le nombre d'années d'expérience au sein de l'école 84

3-28: Relation entre la grosseur de l'école et le nombre de fois que le sujet a changé d'école 85

3-29: Relation entre le fait d'occuper (ou d'avoir occupé) un poste au sein du syndicat et la participation aux activités syndicales 96

3-30: Relation entre le fait d'être (ou d'avoir été) membre du conseil d'école et la participation à ses réunions 96

3-31: Relation entre la participation aux réunions du Conseil d'école et la perception de son degré d'influence dans l'école 97

3-32: Partage des responsabilités des activités reliées à la vie de l'école 98

3-33: Relation entre la perception de l'influence du Conseil d'école et la perception du degré de bureaucratisation de l'école 99

3-34: Relation entre le pargage des responsabilités des problèmes de relation entre professeurs-étudiants et la perception du degré de bureaucratisation de l'école 100

3-35: Relation entre le nombre d'années d'études et le fait d'occuper (ou d'avoir occupé) un poste au sein du syndicat 101

3-36: Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le fait d'occuper (ou d'avoir occupé) un poste au sein du syndicat 101

3-37: Relation entre le nombre d'années d'études et le fait d'être (ou d'avoir été) membre du conseil d'école 102

3-38: Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le fait d'être (ou d'avoir été) membre du conseil d'école 102

3-39: Relation entre le secteur d'enseignement et la perception de l'influence du conseil d'école 103

3-40: Relation entre le sexe des sujets et l'aspiration à un poste de direction 110

3-41: Relation entre le nombre d'années d'études et l'engagement dans la tâche 110

3-42: Relation entre le nombre d'années d'études et l'aspiration à un poste de direction 111

3-43: Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et les projets d'avenir 111

4-1 : Relation entre l'âge des enseignants et la pratique religieuse 141

4-2 : Relation entre l'âge des sujets et l'ouverture face au changement social 142

4-3 : Relation entre la pratique religieuse et l'opinion quant au maintien de l'institution familiale 143

4-4 : Relation entre l'item concernant la dépersonnalisation à l'école et l'opinion quant à la polyvalence 144

4-5 : Relation entre la taille raisonnable d'une école secondaire et l'opinion quant à la polyvalence 145

4-6 : Relation entre le fait d'avoir des enfants fréquentant (ou qui fréquenteraient) l'école privée et l'opinion quant au maintien ou la disparition du secteur privé 146

4-7 : Relation entre la pratique religieuse et l'opinion quant à la formation religieuse à l'école 147

4-8 : Relation entre la conception du "bon professeur" et la description des sujets en tant que professeurs 148

4-9 : Relation entre le sexe des sujets et l'importance accordée aux études post-secondaires pour les filles 149

4-10: Relation entre le sexe des sujets et l'opinion quant au rôle de la mère dans l'éducation des enfants 150

4-11: Relation entre le sexe des sujets et la description d'un bon professeur 151

4-12: Relation entre le sexe des sujets et leur description comme professeurs 152

4-13: Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et l'ouverture face au changement 153

4-14: Relation entre le nombre d'années d'études et l'importance accordée à la famille 154

4-15: Relation entre le nombre d'années d'étude et l'opinion quant à la mixité des classes 155

4-16: Relation entre le nombre d'années d'étude et l'importance du développement de la personnalité par rapport à la spécialisation comme finalité de l'école 156

4-17: Relation entre le nombre d'années d'étude et l'importance accordée à l'autonomie par rapport à la transmission des connaissances comme finalité de l'école 157

4-18: Relation entre le nombre d'années d'études et la description d'un bon professeur 158

4-19: Relation entre le nombre d'années d'étude des sujets et leur description comme professeurs 159

4-20: Relation entre le secteur d'enseignement et l'ouverture face au changement 160

4-21: Relation entre le secteur d'enseignement et l'opinion quant à la spécialisation vs la culture générale 161

4-22: Relation entre le secteur d'enseignement et l'opinion quant à la mixité des classes 162

4-23: Relation entre le secteur d'enseignement et l'importance accordée au développement de la personnalité par rapport à la spécialisation comme finalité de l'école 163

4-24: Relation entre le secteur d'enseignement et l'importance accordée à l'autonomie par rapport à la transmission des connaissances comme finalité de l'école 164

4-25: Relation entre le secteur d'enseignement et la description d'un bon professeur 165

5-1 : Structure factorielle des composantes de la satisfaction au travail 199

5-2 : Moyennes et écarts-types des dimensions de la satisfaction au travail 200

5-3 : Matrice des coefficients de corrélation (PEARSON) entre les dimensions de la satisfaction au travail des enseignants 200

5-4 : Résultat des analyses de variance entre les quatre dimensions de la satisfaction au travail et les variables de base individuelles 201-202

5-5 : Résultat des analyses de variance entre les quatre dimensions de la satisfaction au travail et deux variables institutionnelles de base 203

5-6 : Résultat de l'analyse de classification multiple des variables de base concernant la satisfaction face au statut de l'emploi 204

5-7 : Résultat de l'analyse de classification multiple des variables de base concernant la satisfaction face à la tâche de travail 205

5-8 : Résultat de l'analyse de classification multiple des variables de base concernant la satisfaction face aux possibilités de réalisation de soi au sein du travail 206

5-9 : Résultat de l'analyse de classification multiple des variables de base concernant la satisfaction face aux relations interpersonnelles dans le milieu de travail 207

5-10: Résultat de l'analyse de classification multiple des variables de base scolarité et style de leadership de la direction concernant la satisfaction face aux relations interpersonnelles dans le milieu de travail 208

5-11: Distribution et pourcentages de mention de chaque dimension à chacun des rangs 209

6-1 : Distribution des moyennes et des écarts-types des réponses obtenues aux items d'aliénation

- Le sentiment d'impuissance 228

(a) - Le sentiment d'absurdité 229

(b) - L'anomie 230

(c) - L'isolement 231

(d) - L'aliénation de soi 232

6-2 : Matrice factorielle à trois facteurs des items d'aliénation 233

6-3 : Distribution des scores obtenus à la mesure du concept d'aliénation 234

6-4 : Matrice des coefficients de corrélation (PEARSON) entre les différentes dimensions de l'aliénation 234

6-5 : Résultat des analyses de variance entre certaines variables de base et le score global d'aliénation, le score d'aliénation par impuissance et le score d'aliénation par anomie 235

NOTE DES AUTEURS

Lorsque l'on veut communiquer des résultats d'une enquête menée auprès d'une population composée de sujets féminins et masculins, l'on se trouve inévitablement, au moment de la rédaction du rapport, devant un problème d'écriture. La grammaire française comporte des règles qui traduisent souvent une attitude masculine dominatrice (rappelons la règle: "Le masculin l'emporte sur le féminin") et qui, aujourd'hui, font l'objet de remises en question. Quant au vocabulaire, on ne peut que déplorer la lacune d'équivalents féminins pour bon nombre de mots, comme si notre langue cherchait ainsi à constituer des chasses gardées masculines...

Or, les femmes se sentent, à juste raison, de plus en plus offensées par cette indifférence de la langue française à leur égard. Néanmoins, en attendant que les linguistes proposent des solutions satisfaisantes, nous devons composer avec les règles actuelles. Nous déplorons cette situation et nous nous excusons auprès des lectrices. Nous espérons qu'elles comprendront que les insuffisances de la langue française nous obligent à utiliser certains termes masculins pour désigner autant des femmes que des hommes.

REMERCIEMENTS

La recherche est de plus en plus une affaire collective. Sans l'aide de plusieurs personnes, ce rapport n'aurait pu être mené à bien. Mille remerciements à tous les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire, aux autorités des écoles et des commissions scolaires qui ont levé plus d'un obstacle et facilité la cueillette des données de plusieurs façons. Nous tenons aussi à remercier Mlle Marie Bourque pour le travail qu'elle a fourni lors du début de ce rapport.

Il nous faut aussi souligner la contribution financière du C.A.F.I.R. (Comité d'attribution des fonds institutionnels de recherche) de l'Université de Montréal, du F.I.R. (Fonds institutionnel de recherche) et de la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi, et du programme F.C.A.C. (Formation de chercheurs et action concertée) du ministère de l'Education du Québec.

AVANT-PROPOS

Le présent fascicule se divise en deux rapports de recherche distincts réalisés à partir des données recueillies auprès des enseignants de neuf écoles secondaires polyvalentes de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean.

Le premier volume présente l'ensemble des données socio-démographiques, professionnelles et culturelles des enseignants rejoints par l'enquête. De plus, deux chapitres sont consacrés à la satisfaction et à l'aliénation au travail des enseignants. Ce rapport fut réalisé par les membres de l'équipe O.H. de l'Université de Montréal, soit M. Claude Lessard, professeur, M. Guy Pelletier, professeur, et Mlle Josianne Basque, associée de recherche.

Le deuxième volume étudie le vécu organisationnel des enseignants; principalement, la perception qu'ils ont des différents groupes d'intervenants, des jeux d'influence au sein de l'école, de la circulation de l'information et de l'innovation pédagogique. Ce rapport fut réalisé par M. Samuel Amegan, professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Dépôt légal: premier trimestre 1980, Bibliothèque Nationale du Québec.

Introduction

Le but de ce rapport est de communiquer les résultats d'une enquête réalisée durant l'hiver 1978 auprès des enseignants de neuf écoles polyvalentes de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean.

L'ensemble des agents éducatifs[1] de ces neuf écoles ont accepté de participer à cette recherche axée sur la saisie de la dynamique de l'école secondaire polyvalente en fonction d'un certain nombre de paramètres relationnels, culturels, pédagogiques et organisationnels. La cueillette des données a été réalisée par un questionnaire qui avait été préalablement validé auprès d'une école polyvalente de cette région durant le deuxième semestre de l'année académique 1976-77.[2]

L'équipe de recherche avait pris comme mandat, auprès de chacune des écoles participantes, de fournir un portrait le plus fidèle possible de son personnel enseignant.[3] Ce mandat fut réalisé durant l'année 1978-79. Le présent travail porte sur l'ensemble des enseignants qui ont répondu au questionnaire et qui proviennent de ces différentes écoles.

---

1 Des rapports de recherche ont également été réalisés sur les étudiants, les parents, les professionnels non enseignants et les directions d'école.

2 Voir à ce sujet:
Lessard, C. (1978). Rapport d'étape II (Pré-expérimentation, analyse de fidélité et de validité). Document O.H., U.Q.A.C. et U.M.

Pelletier, G., Lessard, C. (1978). Les professeurs: attitudes et attentes face à leur travail. Rapport d'un sondage effectué auprès des enseignants de l'école secondaire Charles Gravel de la Commission scolaire régionale Saguenay, Document O.H.

3 Ces rapports de recherche sont disponibles (Documents O.H.).

Le nombre total d'enseignants de ces écoles est de 681. Compte tenu que 619 d'entre eux ont répondu à notre questionnaire, nous avons un taux de réponse de 91%. Nous pouvons donc considérer notre échantillon comme étant représentatif de l'ensemble du personnel enseignant oeuvrant dans ces écoles. Le type d'échantillonnage utilisé dans le cadre de cette recherche est un échantillonnage de faisceaux.[1] Ce type d'échantillonnage est économique et correspond aux besoins de notre démarche de recherche. Toutefois, l'une de ses limites dont il faudra toujours tenir compte dans notre cas, c'est que notre échantillon est régionaliste et qu'en conséquence, c'est avec prudence qu'il faut généraliser les résultats obtenus à l'ensemble du corps enseignant du Québec.

Les données analysées dans ce rapport sont donc limitées dans leur généralisabilité. Il est important aussi que les principaux résultats soient bien compris et qu'ils ne soient pas utilisés à des fins contraires aux objectifs de base de notre projet de recherche et notamment à ceux qui concernent des démarches de changement propres à chaque école, en fonction de ses priorités éducationnelles et de ses ressources, tant humaines que matérielles. En effet, les données colligées et analysées au niveau des neuf écoles ne doivent pas être considérées comme des normes ou des moyennes par rapport auxquelles chaque intervenant serait tenté de se situer, afin de savoir si, dans leur école, les perceptions sont plus positives ou plus négatives que dans les autres. L'objectif du projet O.H. n'est pas de faire ou de défaire des réputations d'établissements scolaires, ni d'accroître

---

1 Voir à ce sujet:
Selltiz, C. et al. (1976). Research methods in social relations. New-York: H.R.W. Traduit par Bélanger, D. (1977). Les méthodes de recherche en sciences sociales. Montréal: H.R.W. Principalement pp. 521-523.

la compétition entre eux en leur fournissant des étalons "scientifiques" à partir desquels ils pourraient établir leur position relative. Chaque école est, à bien des égards, unique: elle a, en effet, sa clientèle, son histoire, sa direction, son personnel enseignant, ses conflits, ses réussites et ses échecs. Dans les rapports remis à chaque école, ous avons voulu aider les principaux agents éducatifs à prendre le pouls de leur établissement, afin qu'ils puissent, en eux-mêmes et indépendamment de la réalité vécue dans les autres écoles, se fixer des priorités, élaborer des plans d'action ou encore simplement renforcer ce qui était perçu comme allant bien. Il ne faudrait donc pas que le rapport qui rassemble et analyse les résultats au niveau des neuf écoles soit utilisé pour fixer des normes "régionales" par rapport auxquelles chaque école se situerait et qui pourraient freiner, modifier substantiellement ou même tuer dans l'oeuf les démarches individuelles de chaque école.

A l'heure où le ministère de l'Education, dans son énoncé de politique et plan d'action, L'Ecole québécoise (Livre Orange), désire accroître la participation de tous les agents éducatifs, y compris les enseignants, à l'élaboration d'un projet éducatif propre à chaque milieu et à chaque équipe-école et s'engage à créer de nouveaux mécanismes à cet effet (les conseils d'orientation), et alors que le Conseil supérieur de l'éducation convoque les partenaires éducatifs à une clarification et un engagement certain face à des valeurs nommées et partagées, notre démarche de recherche-action revêt une pertinence accrue. Nos rapports constituent des matériaux certainement utiles à l'élaboration de véritables projets éducatifs. Or, un projet éducatif, ça se définit par rapport à soi, à ses propres besoins, à son histoire, à ses aspirations et valeurs, et non en référence à autrui ou à des normes générales. D'où la nécessité d'utiliser d'une manière

conforme à l'esprit du processus d'élaboration du projet éducatif, les résultats rapportés dans ce fascicule.

Ceci étant dit, le rapport incluant les données des neuf écoles a sa justification et son utilité. En effet, il nous aide à mieux cerner et à prendre ce qui est commun à toutes les écoles secondaires et ce qui ne l'est pas. Il nous aide aussi à voir à l'oeuvre les principales variables qui affectent, façonnent et conditionnent les attitudes des enseignants face à l'école secondaire actuelle. En effet, par des analyses que seule permet la réunion des données produites au niveau de chaque école, nous pouvons identifier ce qui est commun à toutes les écoles, à la fois au niveau des perceptions et des attentes, et ce qui est particulier à certaines d'entre elles, comme les petites ou les grandes. Nous pouvons ainsi mieux connaître les différences entre les écoles et entre les perceptions des enseignants en regroupant les données en fonction, notamment, des paramètres de base présentés dans le chapitre premier de ce fascicule. Des analyses faites sur des données recueillies dans des milieux différents et distincts les uns des autres aident aussi à associer plus solidement des relations entre des variables indépendantes et des variables dépendantes. En effet, c'est un peu comme si chaque école constituait un contexte d'expérimentation nouveau. Et dans ce sens, cela assure une plus grande fiabilité à nos résultats et à leur interprétation.

Ce rapport comprend six chapitres. Le chapitre premier identifie les principales variables de base de l'étude. Par la suite, nous présentons les principales caractéristiques démographiques (chapitre II), socio-professionnelles (chapitre III) et socio-culturelles (chapitre IV) du personnel

enseignant des neuf écoles participantes. Puis, nous analysons leurs attitudes au travail en regard de l'intérêt et de la satisfaction qu'ils en retirent (chapitre V). Enfin, par l'intermédiaire du concept d'aliénation, nous étudions les enseignants au sein de leur action collective (chapitre VI).

A l'intérieur de chaque chapitre, notre démarche est généralement la suivante: nous présentons d'abord les résultats pour l'ensemble des enseignants rejoints par l'enquête, pour ensuite tenter de savoir s'il existe des sous-groupes d'enseignants qui ont tendance à se différencier face aux résultats. Ces sous-groupes d'enseignants sont identifiés principalement au chapitre premier en fonction de variables personnelles (sexe, scolarité, expérience, secteur d'enseignement) ou institutionnelle (grosseur de l'école). Ces variables qui permettent de regrouper les sujets en fonction de certaines de leurs caractéristiques socio-démographiques ou socio-professionnelles sont appelées "variables de base de l'étude".

Enfin, un mot concernant les statistiques utilisées dans ce rapport.[1] Lorsqu'elles sont bien comprises, celles-ci peuvent s'avérer fort utiles à l'étude de la relation entre des variables, à la détermination de l'existence de cette relation d'abord et de son ampleur ou de sa force ensuite.

Nous avons choisi de ne considérer comme substantielles ou importantes que les relations entre des variables dont le coefficient de contingence (C), ou de corrélation (r), ou d'association (Eta) atteignaient ou dépassaient le seuil de 0,30. Ces relations sont présentées et discutées

---

1 Nous tentons dans ce rapport, dans la mesure du possible, de faciliter la compréhension de certains passages du texte au lecteur non initié aux outils statistiques.

dans le présent rapport. Nous avons également décidé de faire état des relations de moindre ampleur (entre 0,15 et 0,30) et que nous qualifions d'appréciables, c'est-à-dire sensibles ou visibles, mais moins importantes que les premières. A plusieurs occasions, il nous a semblé pertinent de rapporter des résultats plus faibles, c'est-à-dire inférieurs à 0,15, car ils révèlent des tendances parfois intéressantes en elles-mêmes ou par rapport à des conceptions et des hypothèses pré-établies. Nous avons enfin jugé bon d'indiquer au lecteur les cas où l'analyse ne faisait apparaître aucune relation, car cela signifie que la population étudiée est homogène par rapport à une question donnée et cette homogénéité mérite d'être soulignée.

En terminant, soulignons que le lecteur intéressé trouvera en appendice les analyses de fréquences (marginales) sur l'ensemble des questions du questionnaire.

Chapitre premier

Les variables de base de l'étude: nature et liens

Dans ce chapitre, nous présentons les variables de base de l'étude, leurs fréquences simples, de même que les liens qui existent entre elles.

Ces variables sont au nombre de cinq, dont quatre individuelles (le sexe, la scolarité officiellement reconnue pour fin de traitement, l'expérience dans l'enseignement et le secteur d'enseignement) et une institutionnelle (la grosseur de l'école).

1.1 La sélection des variables de base

Plusieurs raisons ont motivé notre choix de ces cinq variables de base pour brosser le portrait des enseignants des écoles secondaires du Saguenay-Lac Saint-Jean. La plus importante de ces raisons est que ces variables peuvent probablement être considérées comme des variables indépendantes "stratégiques", c'est-à-dire qu'elles permettent d'expliquer une partie de la dispersion des réponses obtenues pour un certain nombre de variables dépendantes et peut-être de prédire ces dernières avec une certaine sûreté. Il serait nécessaire de rappeler ici que l'on appelle "variables indépendantes" celles qui sont considérées comme représentant la cause et "variables dépendantes" celles que l'on perçoit comme l'effet, lorsqu'un lien existe entre deux états, attitudes ou comportements et que l'on peut inférer à la causalité. Les variables "stratégiques" sont donc des variables indépendantes

que l'on peut considérer souvent comme causes des fluctuations ou variations d'états, d'attitudes ou de comportements des sujets[1].

Le fait que ces variables de base aient été partie intégrante d'un grand nombre de plans de recherche, qu'elles aient été mentionnées par plusieurs chercheurs et que des résultats multiples et variés aient confirmé leur importance, nous a permis de croire que nos variables de base pouvaient être considérées comme des variables "stratégiques". De même, l'observation du milieu ainsi que des rencontres plus ou moins formelles nous ont amenés à soupçonner l'importance qu'elles revêtaient dans l'explication de nombreux facteurs. Bien entendu, ces variables ne rendent pas compte de toute la variation et il arrive qu'elles ne soient pour rien dans l'explication de certaines variables dépendantes. Malgré tout, elles méritent que nous cherchions systématiquement à découvrir et évaluer leurs effets sur les variables dépendantes.

Une autre raison qui a influencé notre choix est que ces variables peuvent comporter un intérêt certain pour quiconque songe à intervenir dans l'éducation. Il peut être important, à certains égard, de connaître l'effet de l'une ou de l'ensemble des variables de base sur des questions particulières et ainsi d'appréhender leur impact sur la réalisation des politiques

---

[1] Lessard, C., Cormier, R.A. et al. (1979) donnent un exemple permettant de clarifier ces concepts: "(...) la pratique religieuse chez les enseignants dépend ou est fonction, du moins en partie, de leur âge. Dans ce cas-ci, la pratique religieuse est la variable dépendante (celle dont on cherche à expliquer la dispersion des réponses) et l'âge est la variable indépendante (celle à qui l'on donne le statut de cause). Il tombe, en effet, sous le sens que si l'âge peut influencer la pratique religieuse (les jeunes pratiquant moins que les plus âgés), l'inverse est peu probable et, à moins de miracles, la pratique religieuse ne rajeunit pas ni ne fait vieillir physiquement les gens!" (p. 10, volume 3).

actuelles. De même, la connaissance des réactions de certains sous-groupes peut favoriser l'élaboration et la mise en place de politiques plus appropriées, mieux adaptées (par exemple, une politique de promotion de la femme dans l'enseignement, une politique de formation et de perfectionnement spécifique à un secteur d'enseignement ou des politiques d'encadrement mieux adaptées aux diverses tailles des institutions).

En effet, dans un contexte où les revendications féminines se font de plus en plus pressantes et structurées, l'intérêt de la connaissance des divergences de conditions ou de vues entre les enseignants des deux sexes est évident, d'autant plus que plusieurs voient et jugent sévèrement le système éducatif comme le reproducteur de la division sociale du travail entre les sexes.

Par ailleurs, les réponses des enseignants à certaines questions varient parfois en fonction de leur degré de scolarité et de leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. Il en est de même en ce qui concerne le secteur où ils enseignent. L'intégration du secteur professionnel au réseau secondaire et collégial est, somme toute, assez récente. Dans ce secteur, l'embauche du personnel enseignant s'est souvent faite en fonction de l'habileté technique et professionnelle, plutôt que par les canaux habituels (scolarisation, etc.). Les antécédents des professeurs du secteur professionnel, différents de ceux de leurs collègues du secteur général, peuvent façonner différemment leurs perceptions de l'école et de la profession enseignante. De même, à cause des modifications intervenues dans la formation des enseignants, suite au Rapport Parent, scolarité et expérience quantitativement différentes peuvent également être qualitativement différentes chez les

professeurs du secteur général comme chez ceux du secteur professionnel et ainsi influencer la distribution des réponses pour un certain nombre de questions.

Finalement, plusieurs personnes oeuvrant ou non dans le domaine de l'éducation ont dénoncé les effets néfastes (entre autres, la dépersonnalisation) pour les enseignants comme pour les élèves, de la taille de certaines écoles polyvalentes. Il est donc justifié de tenter de voir si les réactions des enseignants oeuvrant dans des institutions de différentes tailles varient de façon notable et systématique.

Nous avons donc choisi de présenter l'ensemble des résultats en fonction de ces cinq variables de base, à la fois parce qu'elles nous semblaient potentiellement de bons prédicteurs et aussi à cause de leur pertinence pour le processus décisionnel.

1.2 Les résultats pour l'ensemble de la population

Le personnel enseignant du niveau secondaire ayant répondu au questionnaire de la présente enquête est composé d'environ deux tiers (63%) d'hommes et un tiers (37%) de femmes. Ces résultats accentuent quelque peu une tendance relevée par d'autres chercheurs. En effet, l'enquête de l'équipe A.S.O.P.E.[1] réalisée en 1972, révélait que 54% du personnel enseignant francophone du niveau secondaire étaient de sexe masculin et les résultats d'une étude effectuée pour le M.E.Q.[2] en 1978 indiquaient que 57% du corps

---

[1] A.S.O.P.E. (1974). Volume III: les enseignants. Analyse descriptive des données de la première cueillette (1972). Québec: Université Laval et de Montréal, p. 15.

[2] Lessard, C., Cormier, R.A. et al. (1979). Les enseignantes et les enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique, Vol. 3: Caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles, M.E.Q.

enseignant du niveau secondaire au Québec étaient des hommes. Si légèrement plus d'hommes que de femmes enseignent au niveau secondaire dans l'ensemble du Québec, l'assez forte différence de pourcentages que l'on retrouve entre les hommes et les femmes chez le personnel enseignant du Saguenay-Lac St-Jean soulève quelques interrogations. Y a-t-il un biais dans la population de notre étude ou le corps enseignant du niveau secondaire de cette région est-il différent dans sa composition de celui de l'ensemble de la province? Il nous est impossible de répondre à cette question avec les données à notre disposition.

Par ailleurs, les enseignants rejoints par notre enquête sont généralement assez scolarisés, si l'on considère que près de la moitié d'entre eux (49%) déclarent avoir accompli 17 ans et plus de scolarité. Seulement 20% des répondants n'ont complété que 14 ans ou moins d'études; alors que 32% des sujets en ont complété 15 ou 16 ans. Ces résultats indiquent que les enseignants des écoles participantes sont, dans l'ensemble, légèrement plus scolarisés que ceux de l'ensemble du Québec rejoints dans les années '70 par le Groupe A.S.O.P.E. ou par Lessard, Cormier et al. en 1979. En effet, 61% des enseignants francophones rejoints par A.S.O.P.E. (1974) et 57% de ceux rejoints par Lessard, Cormier et al. (1979), ont entre 15 et 17 ans de scolarité, ce qui est légèrement inférieur à ce que nous observons pour le personnel enseignant des écoles du Saguenay-Lac Saint-Jean participantes à l'étude.

On remarque, par l'étude de la distribution des fréquences simples pour la variable années d'expérience dans l'enseignement, que les enseignants sont dans l'ensemble relativement expérimentés. En effet, la plus grande partie des sujets (77%) ont derrière eux sept ans ou plus d'expérience.

On compte, d'ailleurs, parmi ces derniers, près de 30% de répondants ayant 15 ans et plus d'expérience. Il ne reste donc qu'une assez faible proportion des sujets (23%) possédant six ans ou moins d'expérience.

Ces résultats, démontrant l'expérience assez grande des sujets dans leur profession, ne sont pas vraiment surprenants pour autant qu'ils reflètent le non-renouvellement du corps enseignant québécois à cause de la dénatalité et de son corrollaire, le vieillissement du personnel enseignant en poste. Les enseignants du Québec sont de plus en plus âgés et ont donc plus de chances d'être plus expérimentés. Qu'il suffise de mentionner que les résultats d'A.S.O.P.E. révélaient, en 1972, que 38% des enseignants francophones avaient cinq ans ou moins d'expérience et que 66% en avaient dix ou moins. L'étude de Lessard, Cormier et al. rapporte des résultats qui vont aussi dans le sens du vieillissement et du faible renouvellement du personnel enseignant.

Notons, finalement, en ce qui concerne la variable institutionnelle retenue, que la plupart (72%) des enseignants oeuvrent dans une grande école (plus de 1000 étudiants), alors que les 28% restant sont également partagés entre de petites (moins de 500 étudiants) et de moyennes (de 500 à 1000 étudiants) écoles.

1.3 Les liens entre les variables de base

L'étude des interrelations entre les variables de base révèle assez peu de liens substantiels, quoique la plupart soient au moins appréciables. Ainsi que l'indique la matrice présentée dans le tableau 1-1[1] (p.21), il n'y a

---

[1] Afin de ne pas alourdir le texte d'un trop grand nombre de tableaux, nous avons mis à la fin de chaque chapitre les tableaux présentés et discutés dans le texte.

que deux cas sur dix où le coefficient de contingence (C) demeure inférieur à 0,15 et, dans trois cas, il est très près, égal ou supérieur à 0,30. On peut considérer celui de 0,40 comme véritablement élevé.

Ces résultats indiquent que la scolarité reconnue (tableau 1-2, p. 21) varie de façon substantielle (C = 0,40) en fonction du sexe. En effet, ce sont les femmes qui sont les moins scolarisées. Notons que 61% d'entre elles se retrouvent chez les enseignants ayant 15 ans ou moins de scolarité, alors qu'un pourcentage comparable d'hommes (62%) font partie des plus scolarisés ayant 17 années de scolarité ou plus. Pour marquer encore plus la différence, soulignons que s'il y a presque quatre fois plus de femmes (39%) que d'hommes (10%) ayant 14 ans et moins de scolarité, il y a aussi quatre fois plus d'hommes (28%) que de femmes (7%) ayant 18 ans et plus de scolarité. Les écarts de scolarité entre les enseignantes et les enseignants sont donc substantiels et à l'avantage de ces derniers. Il nous faut donc être très prudent lors des analyses et bien vérifier si c'est véritablement la scolarité qui influence la distribution des réponses sur telle ou telle question ou si ce n'est pas plutôt le sexe du sujet qui affecte les réponses.

De même, le lien substantiel (tableau 1-3, p. 22; C = 0,30) entre la grosseur de l'école et le secteur d'enseignement indique que le secteur professionnel n'existe et ne se développe que dans les écoles d'une certaine taille. Plus les enseignants travaillent dans une grosse école, plus le pourcentage de ceux qui oeuvrent au secteur professionnel est grand[1].

---

[1] Ce résultat était attendu compte tenu que les écoles polyvalentes de grande taille furent créées pour regrouper sous une même bâtisse les deux secteurs d'enseignement.

Il existe également un lien presque substantiel (tableau 1-4, p.22; C = 0,29) entre la scolarité et le secteur d'enseignement. En effet, non seulement les enseignants du secteur général sont en moyenne plus scolarisés que ceux du secteur professionnel, mais de plus leurs progressions respectives sont inversées. En effet, chez les enseignants du général, à mesure que l'on hausse le nombre d'années de scolarité, le pourcentage d'enseignants faisant partie de cette catégorie augmente, alors que chez les enseignants du professionnel, c'est le phénomène inverse qui se produit. Il faut donc toujours voir à bien faire la part des choses entre les influences propres de chacune de ces variables indépendantes sur les variables dépendantes et leurs influences indirectes l'une par le biais de l'autre.

Par ailleurs, mentionnons deux liens appréciables, dont il nous faut également tenir compte lors des interprétations. Il s'agit, premièrement, du lien entre la scolarité et l'expérience (tableau 1-5,p.23; C = 0,19); et, deuxièmement, de celui entre le sexe et l'expérience (tableau 1-6, p. 24; C = 0,18). Le premier de ces liens révèle que la plus grande partie de ceux qui ont peu d'expérience (6 ans et moins) sont aussi ceux dont la scolarité est la plus faible (15 ans et moins). D'autre part, on note que bien que les plus scolarisés (17 ans et plus) se répartissent assez également quant aux diverses catégories d'expérience, ils sont légèrement plus nombreux à se classer parmi ceux ayant le plus d'expérience (11 ans et plus).

Ces faits nous ont d'abord surpris. En effet, nous nous attendions à ce que les plus scolarisés soient ceux qui avaient le moins d'expérience. En effet, ce n'étaient, d'après nous, que les plus jeunes enseignants qui avaient dû être obligés suite aux recommandations du Rapport Parent, de recevoir

leur formation à l'Université. Dès lors, ce sont eux qui étaient susceptibles d'être les plus scolarisés et, étant plus jeunes, d'avoir le moins d'expérience dans l'enseignement. De même, les plus âgés étaient sensés avoir plus d'expérience, tout en ayant moins d'années de scolarité reconnues pour fin de traitement.

On peut expliquer de deux manières la situation observée. Tout d'abord, il est fort probable que les enseignants ayant le plus d'expérience aient effectivement reçu leur formation initiale dans les écoles normales, mais qu'ils aient décidé, pour la plupart, de se perfectionner à cause des nouvelles exigences du M.E.Q. Il nous faut ensuite tenir compte du fait que notre population comprend tout de même un assez fort pourcentage d'enseignants du secteur professionnel. Or, ces derniers, comme nous l'avons vu plus haut, sont moins scolarisés. Ils ont surtout été engagés à cause de leur compétence professionnelle. Parallèlement à cela, leur insertion dans le système d'éducation est, somme toute, assez récente. Ils peuvent donc n'avoir qu'une expérience assez limitée dans l'enseignement. On expliquerait ainsi la double concentration scolarité moins grande, expérience plus grande; expérience moins grande et scolarité plus élevée.

Le bien-fondé d'une telle affirmation est d'ailleurs assez bien démontré lorsqu'on isole l'effet de la variable secteur d'enseignement par rapport au lien entre la scolarité et l'expérience. En effet, on s'aperçoit qu'il n'existe plus aucun lien entre la scolarité et l'expérience chez les professeurs du secteur général (tableau 1-6, p. 23). Par contre, le lien entre la scolarité et l'expérience devient appréciable (C = 0,24) chez les enseignants du secteur professionnel (tableau 1-7, p. 24). Ce dernier l'en indique

une certaine tendance des plus expérimentés à être également les plus scolarisés, alors que les moins expérimentés sont aussi les moins scolarisés.

En ce qui concerne le lien entre le sexe et l'expérience (tableau 1-8,p.24 ; C = 0,18), il nous indique que si les hommes ont tendance à se répartir à peu près également entre les diverses catégories d'expérience, les femmes, elles, se retrouvent plus souvent dans la catégorie supérieure (15 ans et plus). Par ailleurs, elles ont moins tendance que les hommes à appartenir à la catégorie 7-10 ans: il est probable que cette catégorie d'expérience correspond grosso modo à l'âge où un certain nombre d'enseignantes quittent l'enseignement pour cause de mariage ou de maternité. A l'autre bout de l'échelle d'expérience, la présence moins fréquente des hommes est probablement liée à un plan de carrière différent pour les hommes qui implique que l'on quitte l'enseignement pour un poste administratif ou quelque chose de comparable en terme de statut[1].

1.4 Les faits saillants

a) Les variables de base

Les variables de base retenues sont: le sexe des sujets leur nombre d'années de scolarité, leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, le secteur dans lequel ils enseignent et, enfin, une variable institutionnelle, soit la taille de l'école dans laquelle ils oeuvrent.

---

[1] Le chapitre III révèle, d'ailleurs, des choses intéressantes à ce sujet dans la section traitant des projets d'avenir des enseignants (section 3.4).

b) Le sexe

Des 619 enseignants rejoints par notre enquête, 63% sont des hommes et 37% sont des femmes.

c) Le secteur d'enseignement

66% enseignent au secteur général alors que 34% oeuvrent au secteur professionnel et à l'enfance inadaptée.

d) La scolarité

20% des sujets rejoints ont 14 ans ou moins de scolarité, 32% en ont 15 ou 16 et 48% ont 17 ans ou plus.

e) L'expérience dans l'enseignement

29% ont 15 ans ou plus d'expérience et 23% en ont 6 ou moins, alors que tout près de la majorité (48%) en ont entre 7 et 14.

f) La grosseur de l'école

72% des enseignants oeuvrent dans une école de plus de 000 élèves, pendant que 28% se divisent également entre des écoles de moins de 500 étudiants (14%) et des écoles groupant de 500 à 1000 étudiants (14%).

g) Les liens entre les variables de base

Les hommes sont plus scolarisés que les femmes. Les écarts de scolarité entre les enseignants et les enseignantes sont substantiels (C = 0,40).

Les enseignants du secteur général sont plus scolarisés que leurs collègues du secteur professionnel. Ici aussi les écarts de scolarité sont substantiels (C = 0,29).

Plus l'école est grosse, plus il y a un pourcentage élevé d'enseignants oeuvrant au secteur professionnel (C = 0,30).

Ce n'est qu'au sein du sous-groupe d'enseignants oeuvrant au secteur professionnel qu'il y a un lien appréciable (C = 0,24) entre l'expérience et la scolarité, les plus expérimentés y étant aussi les plus scolarisés et vice-versa.

Les enseignantes ont un peu plus d'expérience dans l'enseignement que les enseignants (C = 0,18).

Tableau 1-1

Matrice des coefficients de contingence

entre les variables de base

	Sexe	Scolarité	Expérience	Secteur	Grosseur de l'école
Sexe		0,40	0,18	0,02	0.04
Scolarité		1,00	0,19	0,29	0,11
Expérience			1,00	0,10	0,14
Secteur				1,00	0,30
Grosseur de l'école					1 00

Tableau 1-2

Relation entre le sexe et le nombre d'années d'études

reconnues pour fin de traitement

Nombre d'années de scolarité	Sexe		Ensemble des sujets (N = 596)
	Masculin (N = 377)	Féminin (N = 219)	
14 ans et moins	10%	38%	21
15 ans	13	23	16
16 ans	15	17	16
17 ans	34	16	27
18 ans et plus	28	7	20
TOTAL	100	100	100

x^2 = 113 p = 0,00 C = 0,40

Tableau 1-3

Relation entre la grosseur de l'école et le secteur d'enseignement

Secteur d'enseignement	Grosseur de l'école			Ensemble des sujets (N = 601)
	Moins de 500 étudiants (N = 87)	De 500 à 1000 étudiants (N = 86)	Plus de 1000 étudiants (N = 428)	
Général	95%	81%	56%	66%
Professionnel	5	19	44	34
TOTAL	100	100	100	100

x^2 = 60 p = 0,00 C = 0,30

Tableau 1-4

Relation entre le secteur d'enseignement et le nombre d'années de scolarité reconnues pour fin de traitement

Nombre d'années de scolarité	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N = 601)
	général (N = 397)	professionnel (N = 204)	
14 ans et moins	13%	35%	21%
15 ans	17	14	16
16 ans	15	15	16
17 ans	27	27	27
18 ans et plus	26	8	20
TOTAL	100	100	100

x^2 = 56 p = 0,00 C = 0,29

Tableau 1-5

Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le nombre d'années d'études reconnues pour fin de traitement

Nombre d'années de scolarité	Nombre d'années d'expérience				Ensemble des sujets (N = 601)
	6 ans et moins (N = 137)	7 à 10 ans (N = 116)	11 à 14 ans (N = 171)	15 ans et plus (N = 177)	
14 ans et moins	32%	13%	17%	20%	21%
15 ans	17	20	14	16	16
16 ans	10	17	20	17	16
17 ans	25	29	26	28	27
18 ans et plus	17	21	23	19	20
TOTAL	100	100	100	100	100

x^2 = 23 p = 0,03 C = 0,19

Tableau 1-6

Relations entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (secteur général) et le nombre d'années d'études reconnues pour fin de traitement

Nombre d'années de scolarité	Nombre d'années d'expérience				Ensemble des sujets (N = 395)
	6 ans et moins (N = 83)	7 à 10 ans (N = 82)	11 à 14 ans (N = 106)	15 ans et plus (N = 124)	
14 ans et moins	18%	6%	11%	15%	13%
15 ans ou 16 ans	28	42	31	35	34
17 ans et plus	54	52	58	50	53
TOTAL	100	100	100	100	100

x^2 = 9 p = 0,19 C = 0,15

Tableau 1-7

Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (secteur professionnel) et le nombre d'années d'études reconnues pour fin de traitement

Nombre d'années de scolarité	Nombre d'années d'expérience				Ensemble des sujets (N = 204)
	6 ans et moins (N = 54)	7 à 10 ans (N = 34)	11 à 14 ans (N = 64)	15 ans et plus (N = 52)	
14 ans et moins	54%	29%	27%	31%	35%
15 ou 16 ans	24	27	36	29	29
17 ans et plus	22	44	38	40	36
TOTAL	100	100	100	100	100

x^2 = 13 p = 0,05 C = 0.24

Tableau 1-8

Relation entre le sexe et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement

Nombre d'années d'expérience	Sexe		Ensemble des sujets N = 598)
	Masculin (N = 378)	Féminin (N = 220)	
6 ans et moins	22%	24%	23%
7 à 10 ans	24	12	20
11 à 14 ans	30	27	29
15 ans et plus	24	37	29
TOTAL	100	100	100

x^2 = 20 p = 0,00 C 0,18

Chapitre II

Les caractéristiques démographiques des enseignants

Avant d'entamer l'étude du vécu professionnel des enseignants du Saguenay-Lac Saint-Jean oeuvrant dans les écoles participant au projet O.H., il convient de relever certaines de leurs caractéristiques personnelles. Qui sont et d'où proviennent ces individus formant le corps enseignant des écoles secondaires (polyvalentes ou non) de cette région du Québec? Les variables utilisées pour répondre à cette question sont les suivantes: l'âge des enseignants, leur état civil, leur nombre d'enfants, leurs origines socio-économiques qui sont définies par la scolarité du père et de la mère ainsi que par l'occupation du père, leur lieu de naissance, le nombre d'années de résidence dans le milieu de l'école et, enfin, la distance entre leur demeure et l'école dans laquelle ils enseignent.

Nous présentons pour chacune de ces variables les fréquences simples et les résultats des différents croisements avec les variables de base.

2.1 L'âge

La majorité (56%) du personnel enseignant rejoint par l'enquête est dans la trentaine. Peu d'enseignants (14% seulement) sont âgés de moins de 30 ans, ce qui témoigne d'un certain vieillissement du personnel enseignant et d'un faible renouvellement des effectifs. Le plus fort pourcentage des répondants fait partie du groupe des 30 à 34 ans (33%) et, si près du tiers (30%) des répondants sont âgés de plus de 40 ans, on en retrouve près de la moitié (47%) âgés de moins de 34 ans. A cet égard, le corps enseignant du

niveau secondaire de cette région du Québec ressemble assez à l'ensemble du personnel enseignant québécois décrit par Lessard, Cormier et al. (1979). Par ailleurs, on peut constater le vieillissement du corps enseignant québécois en considérant les résultats obtenus par A.S.O.P.E. en 1972, selon lesquels près de 75% des enseignants francophones du secondaire étaient âgés de 35 ans ou moins.

Bien qu'il n'y ait pas de lien entre l'âge et le sexe, notons qu'il existe une certaine tendance selon laquelle les femmes se retrouvent un peu moins souvent dans l'enseignement entre 30 et 34 ans. Comme on l'a vu plus haut, cela peut dépendre du fait que les femmes appartenant à ce groupe d'âge demeurent au foyer pour avoir soin de jeunes enfants. Elles ont aussi tendance à être plus nombreuses à avoir franchi le cap de la quarantaine: cela tient peut-être au fait qu'à cet âge, un plus grand nombre d'hommes ont quitté l'enseignement pour d'autres fonctions.

D'autre part, il existe un lien appréciable (C = 0,20) entre l'âge et la scolarité, les plus jeunes enseignants étant aussi les plus scolarisés (tableau 2-1, p.35). Il y a aussi un lien très substantiel (C = 0,60) entre l'âge des enseignants et leurs années d'expérience dans l'enseignement, les plus jeunes étant évidemment moins expérimentés que les vieux. Ce lien est évident et ne mérite pas qu'on s'y attarde longuement. Mentionnons également la présence d'un lien presqu'appréciable (C = 0,14) entre l'âge et le secteur d'enseignement. En effet, les enseignants du secteur général semblent légèrement plus jeunes que ceux du secteur professionnel. Cela pourrait venir du fait qu'on engage des maîtres (au secteur professionnel pour les différents techniques et métiers) ayant exercé leur métier pendant un certain temps avant de débuter dans l'enseignement.

2.2 L'état civil et le nombre d'enfants

La très grande majorité des répondants (80%) sont mariés. Parmi ceux-ci, 88% ont au moins un enfant. Cependant, les familles des enseignants mariés semblent plutôt restreintes: plus de la moitié (61%) des 80% ayant des enfants n'en ont qu'un ou deux. On peut imputer ce fait à la fois aux transformations qu'a connu la famille québécoise depuis la fin de la deuxième guerre mondiale et à l'âge des sujets. En effet, il existe un lien substantiel (tableau 2-2,p. 35 ; C = 0,49) entre l'âge des enseignants et le nombre d'enfants à l'intérieur de la famille; les jeunes enseignants étant plus souvent sans enfants ou avec un ou deux enfants seulement, alors que les plus âgés (35 ans et plus) sont presque les seuls à déclarer être parents de trois enfants ou plus. Notons également, à cet effet, que les célibataires se retrouvent davantage chez les plus jeunes enseignants, alors que ceux qui sont mariés ont généralement plus de 30 ans (tableau 2-3, p. 36; C = 0,15).

L'analyse de ces questions en fonction des variables de base nous révèle quelques faits intéressants.

Tout d'abord, notons qu'il y a un lien appréciable entre le sexe et le statut civil (C = 0,17). En effet, les femmes ont tendance à être plus souvent célibataires que les hommes. Il est probable qu'un certain nombre de femmes mariées ont, pour un certain temps à tout le moins, quitté leur emploi pour s'occuper de leur famille, chose que les hommes ne font que très rarement. Au sein du sous-groupe d'enseignants mariés, l'on n'observe pas l'existence d'un lien entre le sexe et le nombre d'enfants; en effet, les enseignantes mariées ne sont pas plus souvent sans enfants que leurs confrères masculins mariés et, lorsqu'elles en ont, c'est en nombre tout à fait

comparable. Les enseignants et les enseignantes partagent probablement la même conception de la famille, conception qui tout en reconnaissant la place des enfants, n'en fait pas la seule et unique raison d'être de l'existence et du développement épanoui de la cellule familiale.

Des liens appréciables existent aussi entre les variables de base et le nombre d'enfants. Ces liens nous révèlent, premièrement, que les enseignants les plus scolarisés ont plus souvent peu ou pas d'enfants, alors que les moins scolarisés sont plus souvent parents et de familles plus nombreuses (C = 0,17). Il est probable que la variable âge, associée à la variable scolarité, explique en partie ce résultat. Parallèlement, on observe un lien entre le nombre d'années d'expérience et le nombre d'enfants (C = 0,24), lien qui indique que les enseignants les moins expérimentés sont ceux qui ont le moins d'enfants et vice-versa. Ce lien ne doit pas surprendre outre mesure du fait que les enseignants les plus expérimentés sont évidemment plus âgés et qu'en général le nombre d'enfants augmente avec l'âge du couple.

Enfin, la relation entre le secteur d'enseignement et le nombre d'enfants indique que les enseignants du secteur professionnel sont parents de plus nombreuses familles (C = 0,19). Cela semble assez logique, si l'on tient compte du fait que les enseignants du secteur professionnel sont, on s'en souviendra, les plus âgés parmi les enseignants.

2.3 Les origines socio-économiques

Les origines socio-économiques de l'ensemble des enseignants rejoints peuvent être qualifiées d'assez modestes. Ceux-ci sont, et de beaucoup, plus scolarisés que leurs parents, qui ont par ailleurs et dans l'ensemble, des niveaux de scolarité pratiquement équivalents. En effet, 87% des pères et 86% des mères n'ont pas fréquenté l'école au-delà du cours primaire. De plus, plus de la moitié (57%) des pères appartiennent ou ont appartenu aux catégories occupationnelles de cols bleus (43%) et de producteurs agricoles (15%), les autres étant classifiés cols blancs ou professionnels (23%) ou encore semi-professionnels cols-blancs (19%). L'enseignement consistue donc, pour la majorité des sujets, une avenue importante de mobilité sociale ascendante. Ce résultat est, en outre, conforme à ceux d'autres études[1].

Seulement deux liens appréciables se dessinent entre une de ces questions et deux des variables de base. Il s'agit du nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (tableau 2-4, p. 36 ; C = 0,22) et de la grosseur de l'école (C = 0,19), les deux étant reliés à la profession du père. La première relation associant la profession du père au nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, traduit l'évolution de la structure occupationnelle et les modifications en ce qui concerne les bassins de population dans lesquels s'effectuait traditionnellement et s'effectue encore le recrutement des maîtres. En effet, si l'on peut constater une certaine stabilité parmi le sous-groupe des enseignants dont le père était col bleu (sauf chez ceux qui ont entre 7 et 10 années d'expérience), il est remarquable que les

---

[1] Lessard, C., Cormier, R.A. et al. (1979), ibid, p. 63 et suivantes; et Jomphe, G. (1964).

producteurs agricoles donnent à l'enseignement beaucoup moins de recrues qu'autrefois: en effet, si 44% des enseignants dont le père est ou était producteur agricole ont 15 ans ou davantage d'expérience dans l'enseignement, seulement 10%, soit quatre fois moins, ont 6 ans d'expérience ou moins. Bien sûr, cela tient pour une bonne part au fait qu'il y a dans la région, et dans l'ensemble du Québec, beaucoup moins d'agriculteurs en nombre absolu et proportionnellement qu'autrefois.

D'autre part, le lien (C = 0,19) entre la profession du père et la grosseur de l'école nous révèle que les enseignants issus de milieux plus favorisés (professionnels et cols blancs) et de familles agricoles, oeuvrent plus souvent que les autres au sein des écoles de petite et de moyenne taille, alors que ceux d'origine ouvrière (cols bleus) se concentrent davantage dans les écoles de grandes dimensions.

2.4 Le lieu de naissance, le nombre d'années de résidence dans le milieu de l'école et la distance maison-école

La presque totalité (97%) des sujets rejoints sont des québécois de naissance: 80% sont originaires de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean et 17% sont originaires des autres régions du Québec. Seulement 1% du personnel enseignant vient des autres provinces du Canada et 8% de l'extérieur du Canada. On peut donc dire que le corps enseignant a des racines profondes dans la région.

De plus, on peut considérer les enseignants des écoles participantes comme étant, pour la plupart, bien implantés dans le milieu de leur école. En effet, plus des trois-quarts (77%) d'entre eux habitent à une distance

de moins de cinq milles de l'école et une proportion presque égale (71%) vit depuis plus de sept ans dans ce quartier. On peut donc penser qu'ils sont relativement bien socialisés au milieu de leur école.

Observons maintenant les divers sous-groupes constitués par les variables stratégiques et qui se dégagent de l'ensemble pour ces trois questions.

Tout d'abord, en ce qui concerne le lieu de naissance en rapport avec le nombre d'années d'études, observons que si les Québécois de naissance se répartissent assez également dans toutes les catégories de scolarité, la moitié des Québécois d'origine étrangère (8 sujets sur 16) déclarent posséder 18 années ou plus de scolarité. Le nombre peu élevé d'enseignants d'origine non québécoise nous empêche de calculer tout coefficient statistique basé sur le chi carré (X^2).

Quant au nombre d'années de résidence dans le milieu de travail, il est substantiellement relié au nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ($C = 0,41$). Le nombre d'années de résidence croît avec l'expérience, ce qui se comprend assez aisément.

Il existe, par ailleurs, un lien appréciable ($C = 0,18$) entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et la distance maison-école. Celui-ci nous révèle que plus les professeurs sont expérimentés, plus ils demeurent près de leur école.

2.5 Les faits saillants

Ce chapitre a tenté de rapporter le plus fidèlement possible certaines caractéristiques démographiques du personnel enseignant rejoint dans le cadre de l'enquête O.H. Rappelons brièvement les principaux faits saillants:

a) L'âge

La majorité (56%) du personnel enseignant interrogé est dans la trentaine. Peu d'enseignants (14% seulement) sont âgés de moins de 30 ans, ce qui témoigne d'un certain vieillissement du personnel enseignant et d'un faible renouvellement des effectifs. Notons le lien appréciable entre l'âge et la scolarité des enseignants, les plus jeunes enseignants étant aussi les plus scolarisés ($C = 0,20$).

b) L'état civil et le nombre d'enfants

La très grand majorité des répondants (80%) sont mariés. Parmi ceux-ci, 88% ont au moins un enfant. Cependant, les familles des enseignants mariés semblent plutôt restreintes: plus de la moitié (61%) des 80% ayant des enfants n'en n'ont qu'un ou deux. Les femmes sont davantages célibataires ($C = 0,17$).

c) Les origines socio-économiques

Les origines socio-économiques de l'ensemble des sujets peuvent être qualifiées d'assez modestes. En effet, 87% des pères et 86% des mères n'ont pas fréquenté l'école au-delà du cours primaire. De même, près des trois quarts (73%) des pères appartiennent ou ont appartenu aux catégories occupationnelles de cols bleus (58%) et de producteurs agricoles (15%).

L'enseignement constitue donc pour la majorité des sujets un canal important de mobilité sociale ascendante.

Il y a un lien appréciable entre la profession du père et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (C = 0,22). Ce lien indique qu'autrefois l'on recrutait beaucoup d'enseignants parmi les familles d'agriculteurs.

d) Le lieu de naissance, le nombre d'années de résidence dans le quartier de l'école et la distance maison-école

La presque totalité (97%) des sujets rejoints sont des québécois de naissance et 80% sont originaires de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean. Plus des trois quarts (77%) habitent à moins de cinq milles de l'école et une proportion comparable (71%) vit depuis plus de sept ans dans ce quartier. On peut donc penser que l'ensemble du personnel enseignant a de profondes racines à la fois dans la région et dans le quartier de l'école.

Tableau 2-1

Relation entre l'âge et le nombre d'années d'études reconnues pour fin de traitement

Nombre d'années d'études reconnues	Age				Ensemble des sujets (N = 592)
	29 ans et moins (N = 85)	30-34 ans (N = 198)	35-39 ans (N = 144)	40 ans et plus (N = 165)	
14 ans et moins	12%	15%	20%	31%	20%
15 ans	18	17	17	14	16
16 ans	15	18	19	12	16
17 ans	39	28	25	22	27
18 ans et plus	15	22	21	20	20
TOTAL	100	100	100	100	100

x^2 = 25 p = 0,02 C = 0,20

Tableau 2-2

Relation entre l'âge du personnel enseignant marié et le nombre d'enfants

Nombre d'enfants	Age				Ensemble des sujets (N=476)
	29 ans et moins (N=55)	30-34 ans (N=169)	35-39 ans (N=119)	40 ans et plus (N=133)	
Sans enfant	47%	11%	4%	10%	12
1 ou 2 enfants	53	73	58	25	54
3 enfants et plus	0	16	38	65	34
TOTAL	100	100	100	100	100

x^2 = 148 p = 0 C = 0,49

Tableau 2-3

Relation entre l'âge du personnel enseignant
et le statut civil

Statut civil	Age				Ensemble des sujets (N=602)
	29 ans et moins (N=85)	30-34 ans (N=202)	35-39 ans (N=147)	40 ans et plus (N=168)	
Célibataire	35%	16%	18%	20%	20%
Marié	65	84	82	80	80
TOTAL	100	100	100	100	100

x^2 = 14 p = 0,00 C = 0,15

Tableau 2-4

Relation entre l'occupation du père et le nombre
d'années d'expérience dans l'enseignement

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement	Cols bleus (N=263)	Product. agricoles (N=88)	Semi-profess. et cols blancs (N=116)	Cols blancs et profess (N=115)	Ensemble des sujets (N=582)
6 ans et moins	29%	10%	20%	24%	23%
7 - 10 ans	14	19	25	27	20
11 - 14 ans	29	26	26	30	28
15 ans et plus	28	44	29	20	29
TOTAL	100	100	100	100	100

x^2 = 30 p = 0,00 C = 0,22

Chapitre III

Les caractéristiques professionnelles des enseignants

Le but de ce chapitre est de présenter au lecteur les principales caractéristiques professionnelles du personnel enseignant des écoles participantes à notre étude. Pour ce faire, un certain nombre de questions du questionnaire se regroupaient autour des principaux axes suivants:

1) Les paramètres de la tâche: Il s'agit ici essentiellement des caractéristiques objectives de base de la tâche (ex.: le niveau d'enseignement et le nombre d'élèves dans la ou les classes enseignées), caractéristiques grâce auxquelles l'on peut se faire une idée assez juste de la situation à laquelle doit faire face quotidiennement l'enseignant dans l'accomplissement de sa fonction éducative.

2) Les caractéristiques professionnelles proprement dites des enseignants, qui nous aident à mieux connaître ces derniers en tant qu'enseignants.

3) Le type et le degré de participation de l'ensemble des enseignants à la vie de l'école, au conseil d'école, au syndicat et aux activités de l'école en général.

4) L'engagement dans la tâche, les aspirations professionnelles et les projets d'avenir, variables qui devraient nous amener à mieux saisir comment les enseignants se situent face à leur profession et ce qu'ils souhaitent dans un avenir prochain.

Ce chapitre rapporte donc des éléments objectifs de la situation faite au personnel enseignant dans les écoles participantes de l'enquête O.H., ainsi que bon nombre d'évaluations et de perceptions subjectives des

enseignants témoignant de la relation établie entre eux et leur tâche ainsi que le milieu dans lequel celle-ci s'accomplit. Nous poursuivons l'analyse de la dimension subjective dans les chapitres subséquents.

Dans chacune des quatre grandes parties de ce chapitre, nous allons d'abord décrire l'ensemble de la population et, dans un deuxième temps, rapporter les résultats analysés par sous-groupes en fonction des variables stratégiques identifiées au premier chapitre. Les faits saillants et les principaux tableaux mentionnés dans le texte apparaissent à la fin de chaque section.

3.1. Les paramètres de la tâche

3.1.1. Les résultats pour l'ensemble de la population

La presque totalité des sujets (95%) ont un statut régulier d'enseignants, les autres cumulant d'autres fonctions parallèlement à l'enseignement (ex: animateur socio-culturel).

Les enseignants se voient généralement confier trois groupes ou moins (38%) ou encore quatre groupes (38%), alors qu'un quart du personnel enseignant (24%) a la responsabilité de cinq groupes ou davantage. En ce qui concerne le niveau d'enseignement, la population rejointe se répartit comme suit: 13% oeuvrent en secondaire I ou pré-secondaire, 18% en secondaire II, 21% en secondaire III, 25% en secondaire IV et, finalement, 23% en secondaire V.

La majorité des sujets (51%) enseignent à des élèves considérés comme ayant un rythme d'apprentissage régulier. Une très faible proportion d'enseignants (7%) travaillent surtout avec des étudiants de rythme rapide ou enrichi, alors que 16% exercent leur tâche prioritairement auprès d'étudiants de rythme lent ou allégé. Soulignons, par ailleurs, que 21% déclarent enseigner à des groupes d'élèves de rythmes différents et que 6% nous ont indiqué que la répartition de leurs élèves était différente des catégories comprises dans le questionnaire.

Nous avons cherché à savoir s'il y avait une relation entre le nombre moyen d'élèves par classe et le rythme d'apprentissage des étudiants assignés au personnel enseignant. L'analyse révèle qu'il n'y

en a pas, pas plus qu'il n'y a de relation entre le rythme d'apprentissage des étudiants et le nombre d'heures/semaine consacrées par le professeur à la préparation de ses cours et à la correction de travaux. Il ne semblerait donc pas que le fait de travailler surtout avec des élèves lents, moyens ou rapides ou encore avec des groupes hétérogènes sur le plan des rythmes d'apprentissage n'entraîne une charge plus élevée de travail en ce qui concerne la préparation des cours. Cela n'est pas non plus relié au nombre d'élèves, du moins si l'on se fie aux mesures utilisées. Peut-être que des mesures plus raffinées révéleraient autre chose et nous amèneraient à nuancer quelque peu notre interprétation.

La très grande majorité du personnel enseignant rejoint (83%) enseigne la ou les matières pour lesquelles il s'est spécialisé. Ce pourcentage est assez appréciable si l'on considère que la baisse des effectifs peut amener de plus en plus de professeurs à enseigner une ou des matières autres que celles pour lesquelles ils sont le mieux préparés, s'ils veulent demeurer à la même école et préserver leur sécurité d'emploi ou s'ils désirent tout simplement conserver leur emploi.

Le tableau 3-1 (p. 60) nous donne, par ordre décroissant d'importance numémique, la principale matière que déclare enseigner chaque membre du personnel enseignant des écoles participant à cette étude. Tant au plan des pourcentages qu'à celui des rangs de chaque matière, ces résultats se rapprochent assez de ceux rapportés par l'équipe A.S.O.P.E. en 1972, en ce qui concerne l'enseignement des matières dites obligatoires (mathématiques, français, anglais et catéchèse). En ce qui a trait aux matières optionnelles les plus enseignées, les tendances sont semblables, quoique dans notre population, les professeurs de sciences exactes et d'histoire sont légèremen

plus nombreux. Dans ce dernier cas, la volonté gouvernementale depuis 1976 de mettre l'accent sur l'histoire nationale a peut-être eu le temps de faire voir ses effets au sein de notre population. Par ailleurs, soulignons que, parmi les matières techniques, celles qui sont le plus fréquemment enseignées dans les écoles participantes sont celles le plus souvent traditionnellement destinées aux étudiants de sexe masculin (électrotechnique, mécanique, menuiserie, équipement motorisé - enseignées par 45 professeurs), alors que celles traditionnellement réservées aux étudiantes sont enseignées par un peu moins de professeurs (couture, secrétariat, soins esthétiques, dactylo - enseignées par 39 sujets)[1]. Pour comprendre ces chiffres, il importe de tenir compte de la structure du marché du travail de la région et des métiers qu'elle demande et donc des options professionnelles offertes dans le secteur professionnel des écoles secondaires polyvalentes et dans les Cegeps de la région du Saguenay Lac Saint-Jean.

Dans un autre ordre d'idées, mentionnons que les deux tiers des sujets (66%) enseignent à des groupes composés en moyenne de 25 à 29 élèves, alors qu'un tiers (34%) se retrouvent avec des groupes de 24 étudiants ou moins.

Nous avons aussi demandé aux enseignants de nous indiquer à combien d'élèves différents ils enseignaient, et ce, afin de compléter notre connaissance de la charge de travail du personnel enseignant et aussi pour

---

1 Cela ne signifie pas cependant qu'il y ait davantage d'hommes enseignant au secteur professionnel et davantage de femmes oeuvrant au secteur général. Il n'y a, en effet, aucune relation entre la variable sexe et la variable secteur d'enseignement. En ce qui concerne l'enseignement des techniques comme telles, il y a un lien très fort entre le sexe des sujets et la technique qu'il enseigne; c'est ainsi que 44 des 45 professeurs qui enseignent l'électrotechnique, la mécanique, la menuiserie et l'équipement motorisé, sont des hommes, alors que 32 des 39 professeurs qui enseignent la couture, le secrétariat, les soins esthétiques et la dactylo sont des femmes.

avoir une idée du degré de 'déshumanisation" de l'enseignement, pour autant qu'il soit lié au nombre d'élèves différents. Par rapport à cette question, les sujets se divisent en deux groupes d'égale importance: en effet, 40% des enseignants déclarent enseigner à moins de 100 élèves et 41% nous ont dit travailler avec entre 100 et 150 élèves différents. Enfin, 20% des sujets côtoient plus de 150 élèves différents dans les divers cours dont ils assument la charge. Il est probable que ces derniers peuvent difficilement établir une relation personnalisée et suivie avec un si grand nombre d'élèves différents.

Il est intéressant de constater que le nombre d'élèves différents avec lesquels interagissent les enseignants rejoints par notre enquête fluctue quelque peu en fonction du niveau d'enseignement et de la matière principale enseignée. En effet, ainsi que le lecteur peut l'observer en consultant le tableau 3-2 (p. 61), plus les enseignants oeuvrent au deuxième cycle du secondaire, moins ils ont tendance à enseigner à plus de 150 étudiants différents. Les enseignants de pré-secondaire, transition, secondaire I et II, sont sur-représentés dans la catégorie "plus de 150 étudiants", alors que 60% des professeurs de secondaire III déclarent travailler avec entre 100 et 150 étudiants différents. Cette relation entre le niveau d'enseignement et le nombre d'élèves différents est presque substantielle ($C = 0,29$).

Pour compléter notre portrait du personnel enseignant des écoles participantes de l'enquête en fonction des paramètres de la tâche mesurés dans le questionnaire, abordons maintenant les trois questions suivantes: le nombre de périodes d'enseignement par semaine, le nombre d'heures consacrées à la préparation des cours et à la correction des travaux d'élèves par

semaine, et la participation du personnel enseignant aux diverses activités étudiantes. A cet égard, notons que la plus grande partie des sujets (78%) enseignent pendant 20 périodes ou plus par semaine, alors que 22% ne dispensent que 19 périodes de cours ou moins. Parallèlement, plus de la moitié (58%) consacrent hebdomadairement moins de 10 heures à la préparation des cours et à la correction des travaux, la plus grande partie de ces derniers (75%) y consacrant de 5 à 9 heures. Un peu plus du quart des sujets (28%) allouent cependant entre 10 et 14 heures à ces activités, alors que seulement 14% nous ont déclaré y allouer entre 15 et 19 heures par semaine. Ces derniers chiffres n'ont de valeur que si nous assumons que les enseignants sont en mesure d'estimer fidèlement le temps qu'ils consacrent hebdomadairement à ce type d'activités. Enfin, remarquons que peu d'enseignants semblent participer aux activités étudiantes à titre d'animateurs; en effet, seulement 28% d'entre eux nous ont déclaré participer à de telles activités, alors que 72% nous ont dit s'en être abstenus. Soulignons, à cet égard, que les enseignants qui participent aux activités étudiantes ont légèrement plus tendance que l'ensemble du personnel enseignant à considérer que les activités étudiantes intégrées apportent vraiment quelque chose aux étudiants (eta = 0,18). Cela semble indiquer que la participation est associée à (engendre ou est causée par) un jugement favorable, alors qu'un jugement défavorable va de pair avec une non-participation.

Il est intéressant de souligner que ce sont les enseignants du second cycle du secondaire qui consacrent le plus de temps à la préparation de leurs cours et à la correction des travaux des étudiants. En effet, le tableau 3-3 (p. 61) révèle une relation appréciable (C = 0,20) entre ces deux variables: si près de 70% des enseignants de pré-secondaire, transition

et secondaire I consacrent moins de 10 heures/semaine aux activités de préparation de cours et de correction, 51% de ceux de niveau secondaire V consacrent à ces activités plus de 10 heures/semaines.

Par ailleurs, soulignons qu'il n'y a pas de lien entre le nombre de périodes d'enseignement assumées par un professeur et le nombre d'heures/semaine qu'il dit consacrer à la préparation de ses cours et à la correction des travaux. Bien sûr, le fait de répéter ou non un cours entre en ligne de compte ici.

Cette question du temps consacré à l'enseignement, à sa préparation ainsi qu'aux activités étudiantes nous intéressant particulièrement, nous avons poursuivi nos analyses. Celles-ci ne nous ont révélé qu'un certain nombre de "non-résultats" (c'est-à-dire des absences de liens) qui, néanmoins, méritent d'être soulignés. C'est ainsi que:

- Le fait de ne pas enseigner la matière dans laquelle on est spécialisé n'amène pas les enseignants rejoints par notre enquête à consacrer davantage d'heures/semaine à la préparation de leurs cours ou à la correction des travaux d'élèves.
- Le fait de participer aux activités étudiantes à titre d'animateur n'entraîne pas chez le personnel enseignant une diminution du temps consacré à la préparation des cours et à la correction des travaux d'étudiants. La participation aux activités étudiantes ne se fait donc pas au détriment de la préparation des cours et de l'évaluation des étudiants, bref des activités d'enseignement.

- Ceux qui occupent ou ont occupé un poste au sein du syndicat[1] n'accordent ni plus ni moins de temps que les autres aux activités de préparation des cours et de correction.

- Ni les projets d'avenir (changer d'emploi, quitter le domaine de l'éducation ou conserver le même poste), ni la conception de ce qu'est un bon professeur n'influencent de façon appréciable le temps consacré à la préparation des cours et à la correction des travaux d'élèves.

- Il n'y a pas de relation entre le fait de participer ou non aux activités étudiantes à titre d'animateur et le nombre d'années d'expérience accumulées à l'école.

- Il n'y a pas de relation entre le statut civil, le nombre d'enfants et le fait de s'impliquer ou non dans les activités étudiantes. Les enseignants célibataires et leurs collègues mariés sans enfant ne semblent pas avoir davantage de temps que les autres à consacrer aux activités étudiantes.

- Les enseignants qui participent aux activités étudiantes ont tendance à participer à autre chose aussi au sein de l'école et à l'extérieur de l'école: en effet, ils ont tendance à occuper ou à avoir occupé plus souvent que les autres un poste au sein du syndicat (tableau 3-4, p. 62 , C = 0,16), à participer davantage aux activités sociales de leur école (tableau 3-5, p. 62 , C = 0,17) et à être ou à avoir déjà été membre du conseil d'école (tableau 3-6, p. 63 , C = 0,13). Ces relations ne

---

1 Certaines variables apparaissant dans les prochains paragraphes sont décrites de façon plus détaillée dans les sections ou chapitres ultérieurs. Nous avons cru bon de mentionner immédiatement leurs liens (ou "non-liens") avec certaines variables décrivant les paramètres de la tâche parce qu'ils s'intégraient bien, à notre avis, à l'ensemble des constatations qui ressortent des analyses effectuées sur ces questions.

sont pas très fortes; elles semblent indiquer cependant que les enseignants qui s'impliquent dans la vie de l'école semblent s'impliquer dans plusieurs dimensions de celle-ci. Ils ont aussi tendance à s'impliquer davantage dans la vie de la communauté environnante, si l'on se fie à leur participation à des associations volontaires (tableau 3-7, p. 63, C = 0,17).

3.1.2. Les liens avec les variables de base

Nous avons tenté, dans la partie précédente de ce chapitre, de décrire et d'analyser les paramètres de la tâche du personnel enseignant des écoles participantes de notre enquête. Voyons maintenant si les variables de base de l'étude affectent les distributions des réponses aux différentes questions portant sur la tâche des enseignants.

3.1.2.1. Nombre de groupes d'étudiants, nombre total d'étudiants et nombre moyen d'élèves par classe

Ainsi que le lecteur peut le constater en analysant les résultats rapportés dans le tableau 3-8 (p. 64), il y a une relation substantielle (C = 0,44) entre le secteur d'enseignement et le nombre de groupes d'étudiants assignés aux professeurs. En effet, sept enseignants sur dix du secteur professionnel ont la responsabilité de seulement trois groupes d'étudiants ou moins, alors que leurs collègues du secteur général ont plus souvent la charge de quatre groupes (51%) ou de cinq groupes et davantage (28%). Il y a donc, en regard de cette dimension de la tâche du personnel enseignant, une réelle différence suivant que l'on appartienne au secteur général ou au secteur professionnel.

Cette différence entre les secteurs d'enseignement peut s'exprimer autrement. En effet, le tableau 3-9 (p. 64) révèle que presque 30% des enseignants du secteur professionnel ont la charge d'enseigner à moins de 100 étudiants différents, alors que 56% de leurs collègues du secteur général doivent établir un rapport à la fois humain et fructueux sur le plan de l'apprentissage avec plus de 100 étudiants mais moins de 150 et 23% avec plus de 150 étudiants différents au cours d'une année (C = 0,49).

Ces résultats laissent croire qu'il serait plus facile aux enseignants du secteur professionnel d'humaniser la relation professeur-étudiant, pour autant que cette humanisation est fonction du nombre d'étudiants différents avec lesquels l'enseignant doit transiger.

Le nombre moyen d'élèves par groupe d'étudiants est lui aussi fortement fonction du secteur d'enseignement (tableau 3-10, p. 65 , C = 0,62). Les résultats contenus dans ce tableau amènent un élément de plus à l'interprétation proposée au paragraphe précédent et concernant l'humanisation de l'enseignement. En effet, la très grande majorité des professeurs du secteur professionnel enseignent à des groupes composés de 24 étudiants ou moins, alors que 93% de leurs collègues du secteur général font affaire à des groupes composés de plus de 25 élèves. Cette différence entre les secteurs d'enseignement est très substantielle.

La variable secteur d'enseignement s'avère donc une variable stratégique d'importance en ce qui concerne le nombre de groupes d'étudiants assignés au professeur, le nombre total d'étudiants à qui le professeur doit enseigner au cours d'une année, et le nombre d'élèves par classe.[1]

---

1 Ces résultats étaient toutefois attendus compte tenu de la spécificité de l'enseignement professionnel.

Bien sûr, les autres variables de base de l'étude, sauf le sexe de l'enseignant, sont associées aux trois caractéristiques de la tâche précédemment mentionnées, mais, en réalité, c'est le secteur d'enseignement qui permet de rendre compte de ces liens. En effet, si nous observons un lien appréciable (C = 0,23) entre la scolarité des enseignants et le nombre de groupes d'étudiants assignés à un professeur (plus l'enseignant est scolarisé, plus il est probable qu'il lui soit assigné un nombre plus élevé de groupes), et s'il y a aussi un lien sensible (C = 0,19) entre l'expérience du personnel enseignant et le nombre de groupes d'étudiants (plus le professeur est expérimenté, moins il a de chances d'enseigner à un grand nombre de groupe différents), il ne faut pas oublier ce que nous avons analysé au premier chapitre: les enseignants les plus scolarisés oeuvrent plus souvent au secteur général et ceux du secteur professionnel se sont vus reconnaître davantage d'années d'expérience dans l'enseignement. D'ailleurs, lorsque nous isolons l'effet du secteur d'enseignement, la relation observée entre la scolarité du personnel enseignant et le nombre moyen d'élèves par classe disparaît complètement.

Le même raisonnement s'applique lorsque nous analysons la relation, par ailleurs non negligeable (C = 0,23), entre la grosseur de l'école et le nombre de groupes d'étudiants assignés au professeur. L'on ne peut pas vraiment soutenir que plus la taille de l'école est grande, plus les enseignants ont tendance à avoir, toutes proportions gardées, un moins grand nombre de groupes. Ce qu'il faut rappeler, c'est que le secteur professionnel existe surtout dans les écoles de taille moyenne et élevée, et que les petites écoles n'offrent que le cours général. D'où la relation entre la grosseur de l'école et le nombre de groupes d'étudiants différents.

Les liens découverts entre la scolarité et le nombre moyen d'élèves par classe (plus la scolarité est élevée, plus le nombre moyen d'élèves est élevé) (C = 0,27), entre la grosseur de l'école et le nombre moyen d'élèves (C = 0,24) (plus l'école est grande, plus les groupes d'élèves sont petits), entre la scolarité et le nombre d'étudiants différents (C = 0,24) et entre l'expérience et le nombre d'étudiants différents (C = 0,15), s'expliquent tous par la relation qui existe entre les variables stratégiques (grosseur de l'école, scolarité et expérience du personnel enseignant) et la variable secteur d'enseignement. Il n'y a qu'une seule exception à cette règle: en effet, lorsque nous isolons l'effet du secteur d'enseignement, la relation observée entre l'expérience et le nombre de groupes d'étudiants assignés au professeur disparaît en ce qui concerne les professeurs du secteur professionnel, mais se maintient, ainsi que le révèle le tableau 3-11 (p. 65) (C = 0,21), chez les professeurs du secteur général. La relation demeure, par ailleurs, appréciable. Il y a donc une certaine tendance chez le personnel enseignant du secteur général à avoir la charge de moins de groupes d'étudiants si l'on a accumulé davantage d'années d'expérience.

C'est donc le fait d'appartenir au secteur général ou au secteur professionnel qui donnent des valeurs bien précises à certains paramètres de la tâche du personnel enseignant.

3.1.2.2. La matière principale enseignée

Les enseignantes, plus souvent que leurs collègues masculins, enseignent les matières suivantes: le français, la dactylographie, le commerce/secrétariat, la couture/habillement et les soins esthétiques. Par

ailleurs, les enseignants masculins sont sur-représentés dans les matières suivantes: l'éducation physique, l'électrotechnique, la mécanique, la menuiserie, l'équipement motorisé, l'information scolaire et professionnelle, la chimie et la physique. Il semble donc y avoir certaines options professionnelles réservées par tradition aux enseignantes alors que d'autres font appel prioritairement à des hommes comme professeurs.

Par ailleurs, la catéchèse, la chimie, l'histoire, la mécanique et l'électrotechnique recrutent un personnel enseignant davantage scolarisé, alors que la situation inverse prévaut pour l'équipement motorisé, la menuiserie et pour la plupart des options professionnelles dites féminines (couture/habillement, commerce/secrétariat, soins esthétiques).

Enfin, c'est en mathématiques, en français, en information scolaire et professionnelle, en dactylo, mécanique, électrotechnique, physique et musique que l'on trouve les professeurs les plus expérimentés, alors que la catéchèse et l'équipement motorisé se distinguent de l'ensemble par un personnel enseignant moins expérimenté dans l'enseignement.

3.1.2.3. L'enseignement de sa spécialité

Il peut être intéressant de signaler que les enseignants du secteur professionnel enseignent un peu plus souvent que leurs collègues du secteur général leur spécialité (C = 0,14) et que les enseignants les plus expérimentés (C = 0,14) et les moins scolarisés (C = 0,15) sont dans la même situation. Il y a aussi un lien minime (C = 0,12) entre la taille de l'école et l'enseignement de la matière-spécialité. Ce lien, ainsi que ceux

précédemment mentionnés dans ce paragraphe et concernant la scolarité et l'expérience du personnel enseignant, sont en grande partie explicables par la relation qui existe entre ces variables stratégiques et le secteur d'enseignement. C'est ainsi que lorsque nous isolons l'effet du secteur d'enseignement, le lien entre la scolarité du personnel enseignant et l'enseignement par le professeur de sa spécialité disparaît complètement.

3.1.2.4. Le niveau d'enseignement

Toutes les variables de base sont associées, ou bien de façon appréciable ou bien de façon substantielle, au niveau d'enseignement où le sujet assume le plus grand nombre de périodes d'enseignement. En effet, ainsi qu'on peut le constater à la lecture du tableau 3-12 (p. 66), les petites écoles ont un personnel enseignant presqu'exclusivement concentré en secondaire I, pré-secondaire, transition et secondaire II, alors que c'est l'inverse qui prévaut dans les écoles où il y a plus de mille étudiants: la majorité du personnel enseignant y oeuvre au deuxième cycle du secondaire et notamment en secondaire IV et V. Il semble donc y avoir, parmi les écoles participantes de l'enquête, une division du travail qui fait que certaines écoles (les petites) concentrent leurs efforts au premier cycle du niveau secondaire, d'autres (les grandes) font de même, mais au deuxième cycle, et enfin d'autres (les moyennes) couvrent les deux cycles. Le lien entre la grosseur de l'école et la répartition du personnel enseignant en fonction du niveau d'enseignement où le sujet assume le plus grand nombre de périodes est substantiel (C = 0,48).

Il y a aussi une relation forte entre la scolarité du sujet et le niveau d'enseignement C = 0,31). Cette relation peut s'exprimer ainsi: plus l'enseignant possède une scolarité élevée, plus il est probable qu'il enseigne dans les derniers niveaux du secondaire et moins il est scolarisé, plus il est probable qu'il oeuvre dans les premières années du secondaire. La relation observée entre la scolarité et le niveau d'enseignement ne se maintient que dans le secteur général, lorsque nous isolons l'effet de la variable secteur d'enseignement. Elle devient aussi plus forte, ainsi qu'on peut le constater à la lecture du tableau 3-13 (p. 66) (C = 0,39).

Il en est de même, quoique moins fortement (C = 0,21), en ce qui concerne l'expérience dans l'enseignement: alors qu'en secondaire I, présecondaire et transition, l'on retrouve davantage d'enseignants ayant moins de dix années d'expérience, dans les niveaux plus élevés, l'on retrouve un peu plus d'enseignants possédant plus de dix années d'expérience. Lorsqu'on isole l'effet du secteur d'enseignement, la relation observée ne se maintient que dans le secteur général. Elle devient même légèrement plus forte (C = 0,25).

Par ailleurs, les femmes semblent davantage concentrées en secondaire I et II, alors que les hommes travaillent plus souvent au deuxième cycle du secondaire (C = 0,20). En réalité, cela n'est vrai qu'au sein du personnel enseignant du secteur général. En effet, lorsque nous isolons l'effet de la variable secteur d'enseignement, l'on découvre que le lien entre le sexe et le niveau d'enseignement disparaît chez les enseignants du secteur professionnel tout en devenant légèrement plus fort au secteur général (tableau 3-14, p. 67) (C = 0,24).

3.1.2.5. Le rythme d'apprentissage des étudiants

En ce qui concerne le rythme d'apprentissage de la plupart des étudiants à qui enseignent les sujets, la variable de base qui y est le plus fortement reliée est encore une fois le secteur d'enseignement (tableau 3-15, p. 67) (C = 0,40). Les résultats contenus dans ce tableau sont assez clairs: les classes du secteur général sont davantage constituées d'élèves hétérogènes sur le plan du rythme d'apprentissage (26%); lorsqu'il y a homogénéité de rythmes, les rythmes moyen (56%) ou rapide (9%) sont plus fréquents au secteur général qu'au secteur professionnel (incluant l'enfance inadaptée). Dans ce dernier cas, le rythme lent est nettement plus présent (33% vs 7%), de même que la catégorie "autre" (12%). Il y a donc une relation substantielle entre le secteur d'enseignement et le rythme d'apprentissage des étudiants. Ce résultat doit être mis en parallèle avec d'autres précédemment rapportés: si c'est le secteur professionnel qui a surtout la charge des élèves lents, c'est aussi lui qui a le moins grand nombre d'élèves par classe et le moins grand nombre de groupes d'étudiants assignés au professeur et, par conséquent, le moins grand nombre d'étudiants différents. Il est donc possible pour les professeurs du secteur professionnel (incluant, il importe de le rappeler, le secteur de l'enfance inadaptée) d'accorder davantage d'attention à leurs élèves dont le rythme d'apprentissage est parfois plus lent que ceux du général, puisqu'ils ont, toutes proportions gardées, la charge de moins d'étudiants.

Pour autant que l'on tienne compte du lien entre le secteur d'enseignement et le rythme d'apprentissage des étudiants, l'on peut comprendre celui que nous avons trouvé associant la scolarité des enseignants et le rythme

d'apprentissage (C = 0,24). En effet, les professeurs plus scolarisés enseignent plus souvent à des classes homogènes rapides ou à des classes hétérogènes; ces classes sont davantage formées au secteur général. Par ailleurs, leur collègues moins scolarisés enseignent plus souvent à des classes homogènes lentes, davantage présentes au secteur professionnel. Le lien entre la scolarité du personnel enseignant et le rythme d'apprentissage des étudiants disparaît lorsque nous isolons l'effet du secteur d'enseignement.

Ainsi que le révèle le tableau 3-16, p. 68 ; C = 0,24), il y a des différences d'importance entre les écoles suivant leur grosseur et en ce qui concerne le rythme d'apprentissage des élèves. L'on peut dire que la clientèle étudiante des petites et des moyennes écoles est homogène et considérée comme régulière sur le plan du rythme d'apprentissage; en effet, 69% des professeurs travaillant dans de petites écoles et 66% de ceux oeuvrant dans des écoles moyennes ont déclaré avoir la charge surtout d'élèves réguliers. Dans les grosses écoles, la situation est sensiblement différente; en effet, la clientèle étudiante y est beaucoup plus hétérogène: 18% des professeurs y enseignent à des élèves considérés comme lents (d'ailleurs, plus l'école est grosse, plus le nombre de professeurs enseignant à des élèves classés lents augmente), 45% travaillent avec des élèves réguliers et 8% avec des élèves dits rapides. Soulignons que plus l'école est grosse, plus le nombre de professeurs enseignant à des élèves rapides ou autres augmente.

3.1.2.6. Le nombre de périodes d'enseignement, le nombre d'heures consacrées à la préparation des cours et à la correction et la participation à des activités à titre d'animateur

Notons tout de suite qu'aucune des variables stratégiques n'est associée de façon appréciable au nombre de périodes d'enseignement. Il n'y a donc pas de différence sur le plan de la charge professorale qui puisse être expliquée par la scolarité ou l'expérience du personnel enseignant, ou encore par le secteur d'enseignement et la grosseur de l'école. Il est vrai que 78% des enseignants ont à peu près la même charge d'enseignement, soit 20 périodes et plus, alors que 22% seulement ont 19 périodes ou moins. Il y a donc peu de variation au sein du personnel enseignant sur cette question.

Quant au nombre d'heures/semaine consacrées à la préparation des cours et à la correction des travaux d'étudiants, il y a une faible association (C = 0,13) entre le secteur d'enseignement et cette variable. En effet, l'on observe que les professeurs du secteur professionnel consacrent légèrement moins d'heures/semaine aux activités ci-haut mentionnées que leurs collègues du secteur général. Cette relation est moins forte que celle qui existe entre la scolarité des enseignants et le nombre d'heures/semaine investies dans des activités connexes à l'enseignement. En effet, cette dernière association est appréciable (C = 0,21) et révèle que plus les enseignants ont une scolarité élevée, plus ils ont tendance à déclarer investir du temps dans la préparation de leurs cours et dans la correction des travaux des étudiants. En fait, ce n'est qu'au secteur général que cette relation existe véritablement: en effet, lorsque nous isolons l'effet du secteur d'enseignement, la relation disparaît au secteur professionnel pour devenir un peu plus forte au secteur général (tableau 3-17, p. 68 ; C = 0,23).

Il est probable que le niveau d'enseignement interfère ici. En effet, nous savons que les enseignants les plus scolarisés au secteur général ont davantage tendance à oeuvrer au deuxième cycle du secondaire; dans ces niveaux, il est peut-être nécessaire de consacrer davantage de temps à bien préparer ses cours, les étudiants, plus âgés, exigeant peut-être davantage de leurs professeurs.

Enfin, notons qu'il y a peu de sous-groupes aux contours nets en ce qui concerne la participation du personnel enseignant aux activités étudiantes à titre d'animateur. En effet, si un peu plus d'hommes que de femmes (C = 0,11), un peu plus d'enseignants du secteur général que du secteur professionnel (C = 0,09) et un peu plus les professeurs des écoles de petite et moyenne taille que les autres (C = 0,14) participent aux activités étudiantes, ces différences ne sont pas très grandes, en partie parce que plus de sept enseignants sur dix ne participent pas aux activités étudiantes à titre d'animateur.

3.1.3. Les faits saillants

a) La fonction dans l'école

La presque totalité des sujets (95%) ont un statut régulier d'enseignants. Les autres cumulent d'autres fonctions parallèlement à l'enseignement (Ex: animateur).

b) Le niveau d'enseignement

Un quart des enseignants (23%) oeuvrent en secondaire V, un autre quart (25%) en secondaire IV, 21% en secondaire III, 18% en secondaire II et finalement 13% en secondaire I, pré-secondaire ou transition.

c) Le nombre de groupes d'étudiants et le nombre total d'étudiants

La plupart se voient confier trois groupes ou moins (38%) ou encore quatre groupes d'étudiants (38%), alors qu'un quart (24%) ont la responsabilité de cinq groupes ou davantage.

Si 40% des enseignants déclarent enseigner à moins de 100 élèves différents, 41% déclarent travailler avec entre 100 et 150 étudiants différents et 20% rencontrent plus de 150 élèves.

d) Le rythme d'apprentissage des étudiants

La majorité des sujets (51%) enseignent à des élèves considérés comme ayant un rythme d'apprentissage régulier. Seulement 7% travaillent surtout avec des élèves de rythme rapide, alors que 16% exercent leur tâche prioritairement auprès d'étudiants de rythme lent ou allégé.

e) L'enseignement de sa spécialité

La très grande majorité du personnel enseignant rejoint par l'enquête (83%) enseigne la ou les matières pour lesquelles il s'est spécialisé.

f) Le nombre de périodes d'enseignement

La plupart (78%) des sujets enseignent 20 périodes ou plus par semaine alors que 22% ne dispensent que 19 périodes de cours ou moins.

g) Le nombre d'heures/semaine consacrées à la préparation des cours et à la correction

Plus de la moitié des enseignants (58%) consacrent hebdomadairement moins de 10 heures à la préparation des cours et à la correction des travaux des étudiants. Un peu plus du quart des répondants (28%) allouent entre 10 et 14 heures à ces activités, alors que seulement 14% ont déclaré y allouer plus de 19 heures par semaine.

h) La participation aux activités étudiantes à titre d'animateur

Peu d'enseignants semblent participer aux activités étudiantes à titre d'animateurs; en effet, seulement 28% d'entre eux ont déclaré participer à de telles activités.

i) Les liens avec les variables de base

L'ensemble des analyses faites par sous-groupes d'enseignants révèle que si assez souvent toutes les variables stratégiques sont associées aux paramètres de la tâche présentés dans cette partie du chapitre, celle qui revient avec force est le secteur d'enseignement. En effet, nous avons découvert à maintes occasions des différences appréciables et substantielles entre les secteurs d'enseignement sur le plan des paramètres de la tâche. Plus d'une fois aussi, l'impact des variables scolarité et expérience diminuait sensiblement une fois l'effet de la variable secteur d'enseignement isolé.

Tableau 3-1

Matière principale enseignée par le personnel enseignant des écoles participantes

	N	Fréquence
Mathématiques	93	16%
Français	91	15
Anglais	51	9
Catéchèse	35	6
Géographie	25	4
Histoire	23	4
Chimie	21	4
Arts plastiques	20	3
Physique	19	3
Education physique	19	3
Couture	15	3
Electrotechnique	13	2
Mécanique	12	2
Menuiserie	11	2
Equipement motorisé	10	2
Secrétariat	10	2
Soins esthétiques	10	2
Musique	8	1
Développement personne	6	1
Information scolaire	6	1
Dactylo	4	1
Autres	90	15
TOTAL	592	100

Tableau 3-2

Relation entre le niveau d'enseignement e le nombre d'étudiants différents assignés au professeur

Nombre d'étudiants assignés	Niveau d'enseignement					Ensemble des sujets (N = 594)
	Pré-sec., Transition Sec. I (N = 74)	Sec. II (N = 105)	Sec. III (N = 126)	Sec. IV (N = 152)	Sec. V (N = 137)	
Moins de 100	40%	45%	22%	47%	45%	40
De 100 à 150	30	27	60	40	46	42
Plus de 150	30	29	18	13	9	18
TOTAL	100	100	100	100	100	100

x^2 = 53 p = 0,00 C = 0,29

Tableau 3-3

Relation entre le niveau d'enseignement et le nombre d'heures/semaine consacrées à la préparation des cours et à la correction

Heures pour la préparation des cours et la correction des travaux	Niveau d'enseignement					Ensemble des sujets (N = 595)
	Pré-sec. Transition Sec. I (N = 74)	Sec. II (N = 106)	Sec. III (N = 125)	Sec. IV (N = 152)	Sec. V (N = 138)	
Moins de 9 heures	69%	69%	61%	51%	49%	58%
De 10 à 14 heures	23	24	23	34	30	28
Plus de 15 heures	8	7	16	15	20	14
TOTAL	100	100	100	100	100	100

x^2 = 24 p = 0,02 C = 0,20

Tableau 3-4

Relation entre le fait d'occuper (ou d'avoir occupé) un poste au sein du syndicat et la participation aux activités étudiantes à titre d'animateur

Occupation d'un poste au sein du syndicat (auparavant ou présentement)	Participation aux activités étudiantes		Ensemble des sujets (N = 599)
	Oui (N = 167)	Non (N = 432)	
Oui	49%	32	37
Non	63	78	63
TOTAL	100	100	100

x^2 = 15 p = 0,00 C = 1,16

Tableau 3-5

Relation entre la participation aux activités étudiantes à titre d'animateur et la participation aux activités sociales de l'école

Participation aux activités sociales de l'école	Participation aux activités étudiantes		Ensemble des sujets (N = 602)
	Oui (N = 169)	Non (N = 433)	
Beaucoup	21%	10%	13
Assez	36	35	35
Plus ou moins	25	28	27
Peu	14	20	19
Pas du tout	4	7	6
TOTAL	100	100	100

x^2 = 18 p = 0,00 C = 0,17

Tableau 3-6

Relation entre la participation aux activités étudiantes à titre d'animateur et le fait d'être (ou d'avoir été) membre du conseil d'école (là où il existe)

Etes-vous ou avez-vous déjà été membre du conseil d'école?	Participation aux activités étudiantes		Ensemble des sujets (N=516)
	Ou (N=144)	Non (N=372)	
Oui	49%	37%	40%
Non	51	63	60
TOTAL	100	100	100

x^2 = 11 p = 0,00 C = 0,13

Tableau 3-7

Relation entre la participation aux activités étudiantes à titre d'animateur et le fait d'être membre d'une association volontaire

Je suis membre:	Participation aux activités étudiantes		Ensemble des sujets (N = 543)
	Oui (N = 153)	Non (N = 390)	
D'au moins une association volontaire à part le syndicat	35 %	20%	28%
D'aucune autre association volontaire à part le syndicat	65	81	72
TOTAL	100	100	100

x^2 = 15 p = 0,00 C = 0,17

Tableau 3-8

Relation entre le secteur d'enseignement et le nombre de groupes d'étudiants différents assignés au professeur

Nombre de groupes assignés au professeur	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N = 605)
	Général (N = 396)	Professionnel (N = 209)	
3 groupes et moins	22%	71%	39%
4 groupes	51	15	38
5 groupes et plus	28	14	23
TOTAL	100	100	100

x^2 = 143 p = 0,00 C = 0,44

Tableau 3-9

Relation entre le secteur d'enseignement et le nombre total d'étudiants différents assignés au professeur

Nombre d'étudiants différents assignés au professeur	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N = 599)
	Général (N = 393)	Professionnel (N = 206)	
Moins de 100 étudiants	21%	79%	41%
100 à 150 étudiants	56	14	42
Plus de 150 étudiants	23	8	18
TOTAL	100	100	100

x^2 = 187 p = 0,00 C = 0,49

Tableau 3-10

Relation entre le secteur d'enseignement
et le nombre moyen d'élèves par classe

Nombre moyen d'élèves par classe	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets
	Général (N = 396)	Professionnel (N = 209)	(N = 605)
24 élèves et moins	7%	86%	34
25 à 29 élèves	93	14	66
TOTAL	100	100	100

x^2 = 372 p = 0,00 C = 0,62

Tableau 3-11

Relation entre le nombre d'années d'expérience dans
l'enseignement et le nombre de groupes d'étudiants
assignés au professeur (secteur général)

Nombre de groupes assignés au professeur	Années d'expérience				Ensemble des sujets (N=394)
	6 ans et moins (N=83)	7-10 ans (N=82)	11-14 ans (N=106)	15 ans et plus (N=123)	
3 groupes et moins	19%	17%	24%	24%	22%
4 groupes	41	51	46	60	51
5 groupes et plus	40	32	30	15	28
TOTAL	100	100	100	100	100

x^2 = 17 p = 0,01 C = 0,21

Tableau 3-12

Relation entre la grosseur de l'école
et le niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement où le plus de périodes sont assumées par l'enseignant	Grosseur de l'école			Ensemble des sujets (N = 596)
	Moins de 500 étudiants (N = 86)	500-1000 étudiants (N = 87)	Plus de 1000 étudiants (N = 423)	
Pré-secondaire, transition et Secondaire I	33%	31%	5%	13%
Secondaire II	44	26	10	18
Secondaire III	15	16	23	21
Secondaire IV	8	16	31	26
Secondaire V	*	10	30	23
TOTAL	100	100	100	100

x^2 = 180 p = 0,00 C = 0,48

Tableau 3-13

Relation entre le nombre d'années d'études et
le niveau d'enseignement (secteur général)

Niveau d'enseignement	Nombre d'années d'études			Ensemble des sujets (N = 393)
	15 ans et moins (N=120)	16-17 ans (N=169)	18 ans et plus (N=104)	
Pré-secondaire, transition et secondaire I	23%	16%	7%	16%
Secondaire II	37	13	13	20
Secondaire II	22	30	19	25
Secondaire IV	15	21	27	21
Secondaire V	3	20	34	18
TOTAL	100	100	100	100

x^2 = 70 p = 0,00 C = 0,39

Tableau 3-14

Relation entre le sexe des sujets et le niveau d'enseignement (secteur général)

Niveau d'enseignement où l'enseignant assume le plus de périodes	Sexe		Ensemble des sujets
	Masculin (N = 242)	Féminin (N = 145)	(N = 387)
Pré-secondaire, transition et secondaire I	13%	21%	16%
Secondaire II	15	29	20
Secondaire III	26	22	25
Secondaire IV	23	18	21
Secondaire V	23	10	18
TOTAL	100	100	100

$X^2 = 23$ $p = 0,00$ $C = 0,24$

Tableau 3-15

Relation entre le secteur d'enseignement et la répartition des professeurs en fonction du rythme d'apprentissage de leurs étudiants

Rythme d'apprentissage des étudiants confiés aux sujets	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets
	Général (N = 392)	Professionnel (N = 205)	(N = 597)
Lent	7%	33%	16%
Moyen	56	42	51
Rapide	9	2	6
Deux ou trois rythmes	26	11	21
Autre	2	12	6
TOTAL	100	100	100

$X^2 = 115$ $p = 0,00$ $C = 0,40$

Tableau 3-16

Relation entre la grosseur de l'école et la répartition des professeurs en fonction du rythme d'apprentissage de leurs étudiants

Rythme d'apprentissage des étudiants confiés aux sujets	Grosseur de l'école			Ensemble des sujets (N 599)
	Moins de 500 étudiants (N 87)	De 500 à 1000 étudiants (N 85)	Plus de 1000 étudiants (N 427)	
Lent	5%	13%	19%	16%
Moyen	69	66	45	51
Rapide	1	2	8	7
Deux ou trois rythmes	21	18	21	21
Autre	5	1	7	6
TOTAL	100	100	100	100

x^2 = 35 p = 0,00 C = 0,24

Tableau 3-17

Relation entre le nombre d'années d'études et le nombre d'heures/semaine consacrées à la préparation des cours et à la correction (secteur général)

Nombre d'heures/semaine consacré à la préparation des cours et à la correction des travaux	Nombre d'années d'études			Ensemble des sujets (N = 393)
	15 ans et moins (N = 119)	16-17 ans (N = 170)	18 ans et plus (N = 104)	
Moins de 5 heures	15%	12%	8%	12%
De 5 à 9 heures	56	38	36	43
De 10 à 14 heures	16	32	35	28
Plus de 15 heures	13	18	21	17
TOTAL	100	100	100	100

x^2 = 21 p = 0,00 C = 0,23

3.2. Les caractéristiques professionnelles

Dans les chapitres précédents et la première partie du présent chapitre, nous avons tenté de brosser le portrait socio-démographique du personnel enseignant des écoles secondaires du Saguenay-Lac Saint-Jean qui ont bien voulu participer à l'enquête et les grandes lignes de ses obligations et responsabilités sur le plan de la tâche d'enseignement. En bref, on sait un peu mieux qui ils sont socialement et la nature de leur tâche de travail. Il serait donc intéressant, maintenant, d'essayer de déterminer quelles sont leurs caractéristiques professionnelles, autres que celles déjà vues (scolarité et expérience), à savoir leur participation ou non à une activité de perfectionnement, l'exercice d'un métier parallèle rémunéré et la possession ou non d'un diplôme en sciences de l'éducation ou en pédagogie. Finalement, nous tentons d'évaluer la plus ou moins grande mobilité des enseignants des écoles participantes de l'étude, à la fois au palier des écoles et à celui des commissions scolaires.

3.2.1. Les résultats pour l'ensemble de la population

En premier lieu, notons que, parmi les enseignants ayant répondu au questionnaire, un dixième (10%) ne détiennent pas de diplôme en sciences de l'éducation ou en pédagogie. Ajoutons qu'il y a une relation appréciable (C = 0,24) entre l'âge et la possession ou non de ce diplôme. En effet, le tableau 3-18 (p. 80) indique que, contrairement aux résultats attendus, ce sont les enseignants âgés de 29 ans et moins qui, le plus souvent, n'ont pas (ou sont à préparer) un tel diplôme. En fait, les jeunes enseignants

sont presque trois fois plus nombreux dans cette situation que ne l'est l'ensemble de la population interrogée (29% vs 10%). Une interprétation plausible de cet état de choses serait que la structure occupationnelle de la région amène les jeunes ayant complété leurs études dans des domaines peu créateurs d'emplois à se tourner vers l'enseignement de leur spécialité. Il devient alors vraisemblable que ces derniers soient autant scolarisés sinon plus que leurs collègues plus âgés, même s'ils ne détiennent pas encore leur diplôme en sciences de l'éducation.

En ce qui concerne le perfectionnement, du moins celui qui impliquerait que l'on s'inscrive à un ou des cours crédités, près de la moitié des enseignants (47%) ont déclaré suivre des cours au moment de l'enquête. Au sein de ce groupe, 57% suivaient des cours en sciences de l'éducation et 43% le faisaient dans un autre domaine, probablement dans la discipline enseignée ou dans celle considérée comme la spécialité de l'enseignant. Ajoutons que la très grande majorité de ceux qui étaient inscrits à des cours fréquentaient l'Université du Québec à Chicoutimi (82%). Il est intéressant de souligner aussi que ceux qui suivent des cours en sciences de l'éducation le font presque toujours (97%) à l'U.Q.A.C., alors qu'un peu plus du tiers (35%) de ceux qui participent à une activité de perfectionnement dans un domaine autre que les sciences de l'éducation sont inscrits ailleurs qu'à l'U.Q.A.C. La relation entre le type de cours suivi et l'endroit où cela se donne est substantielle (C = 0,40).

De plus, nos analyses révèlent qu'il n'y a pas de relation entre le fait de participer à une activité de perfectionnement et le fait de participer à diverses facettes de la vie de l'école, et notamment aux activités

étudiantes à titre d'animateur. Cela peut signifier que les enseignants qui se perfectionnement et qui doivent donc consacrer un peu de temps à l'étude ne le font pas au détriment de leur disponibilité auprès des étudiants et de leur implication dans les activités étudiantes. Ces divers types d'activité semblent donc tout à fait comparables, du moins chez le personnel enseignant rejoint par l'enquête O.H.

Soulignons enfin que les enseignants qui ont un diplôme ou un certificat en sciences de l'éducation ou en pédagogie sont moins portés que les autres à se perfectionner dans le domaine de l'éducation mais plus dans un autre domaine (tableau 3-19, p. 80). Quant à ceux qui ne suivent aucun cours, ils sont aussi nombreux à avoir un diplôme qu'à ne pas en détenir un. Cette relation est appréciable (C = 0,25).

L'enseignement semble être l'activité professionnelle unique de la plupart des sujets. En effet, seulement 23% d'entre eux déclarent exercer un métier parallèle rémunéré. Il nous est, par ailleurs, impossible de déterminer les raisons qui motivent l'exercice de cette occupation.

Si nos données sont fiables, il semblerait que l'exercice d'un métier parallèle rémunéré soit compatible avec l'enseignement. En effet, ceux qui exercent un tel métier ont une charge d'enseignement en tous points comparable à celle de l'ensemble du personnel enseignant; ils consacrent autant de temps que les autres enseignants à la préparation de leurs cours et à la correction des travaux des étudiants, ils participent autant aux activités étudiantes à titre d'animateurs et ils sont tout aussi souvent inscrits à des cours de perfectionnement que l'ensemble. Bref, nos analyses indiquent que l'exercice d'un métier parallèle rémunéré ne se traduit pas par un moins grand investissement dans la tâche d'enseignement.

Par ailleurs, notons que le pourcentage des enseignants des écoles participantes de l'enquête qui exercent ce métier parallèle rémunéré est comparable à celui rapporté par Lessard, Cormier et al. (1979) pour l'ensemble du personnel enseignant de niveau secondaire de la province de Québec.

L'école est liée à la communauté environnante et, si elle peut agir sur la communauté, cette dernière agit également sur l'école et aussi sur tout ceux qui en sont les membres. Pour être bien compris de ses élèves, un professeur doit donc connaître et comprendre la réalité sociale entourant l'école, afin à tout le moins d'être capable d'employer un vocabulaire et des exemples qui signifient quelque chose pour ses élèves. Il va sans dire qu'une telle compréhension devrait être favorisée lorsque l'enseignant oeuvre depuis longtemps dans un même milieu, ce qui lui a laissé le temps, sinon de s'y intégrer totalement, du moins de l'observer et de s'y adapter. En ce sens, les enseignants rejoints par notre enquête devraient être plutôt à même de comprendre la réalité sociale de l'école dans laquelle ils oeuvrent ou du milieu dans lequel cette dernière recrute sa clientèle étudiante. En effet, les enseignants rejoints semblent travailler depuis relativement longtemps à l'école dans laquelle ils se trouvaient au moment de l'enquête: 28% y sont depuis trois à cinq ans, 20% depuis six à huit ans et près du quart (24%) depuis neuf ans ou plus. Ceci semble se rapprocher d'assez près du nombre d'années de résidence dans le milieu de travail, dont nous avons parlé plus haut (71% des sujets résident depuis sept ans et plus dans le même milieu de travail). On peut donc estimer que les enseignants ont eu, en général, suffisamment de temps pour développer une connaissance assez bonne, d'une part, de leur école et de sa clientèle particulière et, d'autre part, de la communauté dans laquelle leur école s'insère et qu'elle dessert.

Le fait que la plupart (80%) des enseignants aient changé au moins une fois d'école et que, pour près du quart (24%) d'entre eux, ces changements ont eu lieu cinq fois ou plus, pourrait ébranler cette assertion. Cependant, à part le fait, déjà mentionné, qu'une bonne partie des sujets (73%) enseignent à la même école depuis trois ans ou plus, d'autres constatations tendent à prouver que la mobilité des enseignants des écoles participantes à l'enquête est assez superficielle et n'entraîne pas de modification radicale du milieu de travail. En effet, si seulement 20% n'ont jamais changé d'école alors que 80% l'ont fait (26% une ou deux fois, 30% trois à quatre fois et 24% cinq fois ou plus), relativement peu (15%) ont changé plus d'une fois de commission scolaire et à peine le quart (24%) ont changé une fois. Il reste donc 61% des sujets qui semblent avoir toujours fonctionné à l'intérieur du territoire de la même commission scolaire et donc probablement dans un environnement aux caractéristiques, sinon totalement homogènes, au moins certainement comparables. De plus, est-il besoin de répéter qu'une proportion élevée des sujets résident dans le milieu de l'école depuis assez longtemps. Il semble donc que les enseignants rejoints par notre enquête réunissent à leur actif des conditions relativement favorables à la compréhension des caractéristiques socio-économiques et socio-culturelles de leur clientèle étudiante et du cadre social dans lequel doit s'inscrire la formation qu'ils tentent de donner. Bien sûr, ce type de raisonnement n'a de valeur que si nous assumons que l'enracinement dans un milieu de vie donné est fonction en grande partie du temps qu'on y a vécu et que l'enracinement des enseignants dans le milieu augmente leur efficacité pédagogique.

3.2.2. Les liens avec les variables de base

Cette partie du rapport est consacrée à la description et à l'analyse des caractéristiques professionnelles du personnel enseignant des écoles participantes à l'enquête O.H. Pour la compléter comme il se doit, abordons maintenant l'analyse de ces caractéristiques en fonction des sous-groupes constitués à l'aide des variables de base retenues.

Attardons-nous d'abord à évaluer l'effet du prédicteur sexe des sujets sur les distributions de réponses aux différentes variables abordées dans ce chapitre. Constatons, en premier lieu, le lien appréciable (C = 0,25) qui apparaît lorsque l'on croise la variable sexe avec le fait d'exercer ou non un métier parallèle rémunéré. Il est probable que la précision à l'effet qu'il s'agit ici d'un emploi rémunéré explique la dispersion des réponses sur cette question, qui est illustrée au tableau 3-20 (p. 81). On observe, en effet, que les femmes sont nettement moins nombreuses que les hommes à exercer un métier rémunéré parallèlement à l'enseignement. Cela signifie peut-être qu'étant traditionnellement responsables des tâches domestiques à la maison et de l'éducation des enfants[1], les femmes exercent déjà, en fait, un métier parallèle, mais non rémunéré, ne leur laissant ni temps ni énergie pour endosser une charge de travail supplémentaire.

Par ailleurs, l'on constate que les femmes ont tendance à enseigner depuis un moins grand nombre d'années que leurs confrères au sein de l'école

---

1 Lessard, Cormier et al. (1979) rapportent que chez l'ensemble du corps enseignant du Québec, même lorsque les deux conjoints exercent des emplois rémunérés à temps complet, il n'y a pas partage égal des tâches domestiques et du soin des enfants, ces activités étant le plus souvent l'apanage des femmes.

dans laquelle elles oeuvrent actuellement (C = 0,15). On ne se surprend à pas alors qu'elles soient aussi celles qui ont changé plus souvent de commission scolaire (C = 0,26), ou même d'école (C = 0,22) par rapport à leurs collègues masculins (tableaux 3-21 et 3-22, pp. 81, 82).

La scolarité des enseignants exerce également une influence sur certaines variables traitées dans ce chapitre. Ainsi, l'évidence même explique le lien appréciable (C = 0,17) qui existe entre la scolarité et le fait de posséder ou non un diplôme en sciences de l'éducation ou en pédagogie. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les enseignants suivant des cours de perfectionnement en sciences de l'éducation ont tendance à être moins scolarisés (et ce, probablement parce que ces derniers ont pour but d'obtenir ce diplôme qu'ils ont moins tendance à posséder, comme nous l'avons vu précédemment), alors que c'est la tendance inverse pour ce qui est de ceux qui étudient dans un domaine autre que l'éducation. Ceux-là, en effet, ont tendance à être plus scolarisés, possédant déjà, pour la plupart, leur diplôme en pédagogie ou en sciences de l'éducation. Cette relation est appréciable (C = 0,17). Observons, de plus, au tableau 3-23 (p. 82), que parmi les enseignants ne suivant aucun cours de perfectionnement actuellement, il existe une certaine homogénéité du point de vue de la scolarité. Toutefois, on remarque que les moins scolarisés sont légèrement moins souvent engagés dans des cours de perfectionnement que les autres.

Enfin, la scolarité est liée de façon appréciable au nombre de fois que les sujets ont changé de commission scolaire (C = 0,21). La tendance n'est toutefois évidente que chez les enseignants possédant moins de 15 années de scolarité. Ces derniers déclarent plus souvent que les autres

être au service de la même commission scolaire depuis leur début dans l'enseignement, ou alors ils ont vécu des changements moins nombreux.

Les croisements avec la variable de base nombre d'années d'expérience dans l'enseignement présentent également des liens intéressants. En premier lieu, notons que les résultats du tableau 3-24 (p. 83) montrent que plus l'on a de l'expérience dans l'enseignement, plus l'on a tendance à détenir un diplôme en pédagogie ou en sciences de l'éducation. Cette relation est substantielle (C = 0,36).

Par ailleurs, mentionnons simplement le lien faible (C = 0,12) qui apparaît lorsque l'on croise les variables expérience et exercice d'un métier parallèle rémunéré. La tendance peut s'exprimer ainsi: plus l'on est expérimenté, moins l'on a tendance à exercer un métier parallèle rémunéré autre que l'enseignement et, à l'inverse, moins l'on est expérimenté dans l'enseignement, moins l'on est porté à limiter son travail à l'enseignement.

Il existe également des différences appréciables entre les sous-groupes d'enseignants du secteur d'enseignement professionnel et ceux du secteur général. Ainsi, les sujets du secteur professionnel exercent davantage un métier parallèle rémunéré, probablement dans le domaine de leur spécialité technique (C = 0,17). Ils détiennent également moins souvent un diplôme en pédagogie ou en sciences de l'éducation (C = 0,13) et suivent plus souvent des cours de perfectionnement en éducation comparativement à ceux inscrits à des cours de perfectionnement (C = 0,10). On note toutefois que ces deux derniers liens sont très faibles.

Enfin, mentionnons les liens appréciables qui apparaissent aux croisements du secteur d'enseignement et, d'une part, de l'enseignement au sein de l'école (C = 0,23) et , d'autre part, du nombre de fois que les sujets ont changé d'école au cours de leur carrière (C = 0,23). La première relation, quoique non linéaire comme on peut le constater au tableau 3-25 (p. 83), indique, du moins aux extrémités de l'échelle, que les dernières recrues à l'école sont surtout affectées au secteur général, alors que les plus solidement implantés dans l'école oeuvrent au secteur professionnel. Le deuxième croisement est plus clair (tableau 3-26 , p. 84) et va dans le même sens que le précédent: les enseignants du secteur professionnel ont changé moins souvent d'école que les autres.

La dernière variable de base retenue, soit la grosseur de l'école, affecte également certaines distributions de réponses. Ainsi, l'on constate, au tableau 3-27 (p. 84), que c'est au sein des écoles dites moyennes (entre 500 et 1000 élèves) que l'expérience des professeurs au sein de l'école est la plus grande. En-deçà de 9 années d'expérience au sein de l'école, les enseignants se retrouvent davantage ou dans les petites écoles ou dans les grandes (C = 0,23). Parallèllement à ces résultats, ceux qui apparaissent au tableau 3-28 (p. 85) confirment que les enseignants des écoles dites moyennes ont changé moins souvent d'école que les autres (C = 0,25). Précisons que si les petites et les grandes écoles montrent des distributions semblables sur ces questions, rien n'indique que les mêmes causes expliquent les mêmes effets. Cela, notre enquête ne peut l'analyser.

Enfin, mentionnons un dernier lien, faible toutefois (C = 0,13), entre la taille de l'école et le fait de suivre des cours de perfectionnement. Plus l'école est petite, moins l'on est inscrit à ce genre de cours. Ainsi, dans les écoles plus nombreuses, le perfectionnement des professeurs semble plus important.

3.2.3. Les faits saillants

a) La possession d'un diplôme en pédagogie ou en sciences de l'éducation

Seulement 10% de la population rejointe ne détient pas un tel diplôme.

b) Le perfectionnement

Près de la moitié des enseignants (47%) étaient inscrits au moment de l'enquête à des cours crédités. Parmi ceux-ci, notons, d'une part, que 57% suivaient des cours en sciences de l'éducation et 43% dans un autre domaine et, d'autre part, que 82% fréquentaient l'Université du Québec à Chicoutimi.

c) L'exercice d'un métier parallèle rémunéré

Pour 77% des sujets, l'enseignement est l'unique activité professionnelle. Les autres (23%), s'ils exercent un métier parallèle rémunéré, ne se distinguent pas des premiers sur les différents aspects de la tâche d'enseignement.

d) La mobilité professionnelle

28% des sujets enseignent depuis 3 à 5 ans au sein de l'école, 20% depuis 6 à 8 ans et 24% depuis plus de 8 ans. La plupart (80%) ont

changé au moins une fois d'école, mais 61% ont toujours fonctionné à l'intérieur du territoire de la même commission scolaire.

e) Les liens avec les variables de base

Les femmes exercent moins souvent que les hommes un métier parallèle rémunéré (C = 0,25), ont changé plus souvent de commission scolaire (C = 0,26) et d'école (C = 0,22).

Les sujets plus scolarisés détiennent plus souvent un diplôme en pédagogie ou en sciences de l'éducation (C = 0,17) et suivent davantage des cours dans un autre domaine que l'éducation (c = 0,17).

Plus l'expérience des enseignants est importante en termes d'années d'enseignement, plus ils ont tendance à détenir un diplôme en pédagogie ou en sciences de l'éducation (C = 0,36).

Les sujets enseignant au secteur professionnel exercent davantage un métier parallèle rémunéré (C = 0,17), sont davantage implantés dans l'école (C = 0,23) et ont changé moins souvent d'école (C = 0,23).

Les enseignants des écoles dites moyennes travaillent au sein de l'école depuis plus longtemps que les autres (C = 0,23) et ont changé d'école moins souvent (C = 0,25).

Tableau 3-18

Relation entre l'âge et la possession d'un diplôme en sciences de l'éducation ou en pédagogie

Possession d'un diplôme en sciences de l'éducation ou en pédagogie	Âge				Ensemble des sujets (N = 597)
	29 ans et moins (N = 84)	30 à 34 ans (N = 199)	35 à 39 ans (N = 145)	40 ans et plus (N = 169)	
Oui	71%	93%	94%	92%	90%
Non	29	8	6	8	10
TOTAL	100	100	100	100	100

$x^2 = 37$ p = 0,00 C = 0,24

Tableau 3-19

Relation entre la possession d'un diplôme en sciences de l'éducation ou en pédagogie et le fait de suivre des cours de perfectionnement

Suivez-vous des cours présentement?	Possession d'un diplôme			Ensemble des sujets (N=605)
	Oui (N=543)	Non (N=31)	En préparation (N=31)	
Non	54%	55%	9%	52%
Oui, en sciences de l'éducation	24	32	74	27
Oui, dans un autre domaine	22	13	17	21
TOTAL	100	100	100	100

$x^2 = 39$ p = 0,00 C = 0,25

Tableau 3-20

Relation entre le sexe des sujets et l'exercice d'un métier parallèle rémunéré

Exercice d'un métier parallèle rémunéré	Sexe		Ensemble des sujets (N=587)
	Masculin (N=370)	Féminin (N=217)	
Non	72%	93	80%
Oui	28%	7%	20%
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 37 p = 0,00 C = 0,25

Tableau 3-21

Relation entre le sexe et le nombre de fois que le sujet a changé de commission scolaire

Nombre de fois que le sujet a changé de commission scolaire	Sexe		Ensemble des sujets (N=487)
	Masculin (N=315)	Féminin (N=172)	
Jamais	71%	43%	61%
Une fois	18	36	24
Plus d'une fois	11	22	15
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 35 p = 0,00 C = 0,26

Tableau 3-22

Relation entre le sexe et le nombre de fois que le sujet a changé d'école

Nombre de fois que le sujet a changé d'école	Sexe		Ensemble des sujets (N=596)
	Masculin (N=378)	Féminin (N=218)	
Jamais	27%	9%	21%
Une ou deux fois	24	28	25
Trois ou quatre fois	26	37	30
Cinq fois ou plus	23	26	24
TOTAL	100	100	100

x^2 = 29 p = 0,00 C = 0,22

Tableau 3-23

Relation entre le nombre d'années d'étude et le fait de suivre des cours de perfectionnement

Suivez-vous des cours présentement?	Nombre d'années d'études					Ensemble des sujets (N=598)
	14 ans et moins (N=119)	15 ans (N=98)	16 ans (N=98)	17 ans (N=161)	18 ans et plus (N=122)	
Non	55%	62%	48%	49%	51%	53%
Oui, en sciences de l'éducation	30	27	34	24	21	27
Oui, dans un autre domaine	15	11	18	27	28	21
TOTAL	100	100	100	100	100	100

x^2 = 19 p = 0,02 C = 0,17

Tableau 3-24

Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et la possession d'un diplôme en sciences de l'éducation ou en pédagogie

Possession d'un diplôme en sciences de l'éducation ou en pédagogie	Nombre d'années d'expérience				Ensemble des sujets (N=605)
	6 ans et moins (N=136)	7-10 ans (N=118)	11-14 ans (N=174)	15 ans et plus (N=177)	
Oui	69%	92%	97%	98%	90%
Non	31	8	3	2	2
TOTAL	100	100	100	100	100

$\chi^2 = 89$ p = 0,00 C = 0,36

Tableau 3-25

Relation entre le secteur d'enseignement et le nombre d'années d'expérience au sein de l'école

Nombre d'années de travail au sein de l'école	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N=599)
	Général (N=393)	Professionnel (N=206)	
Moins de 3 ans	35%	15%	28%
3 à 5 ans	25	36	29
6 à 8 ans	22	19	21
9 ans et plus	18	30	22
TOTAL	100	100	100

$\chi^2 = 33$ p = 0,00 C = 0,23

Tableau 3-26

Relation entre le secteur d'enseignement et le nombre de fois que le sujet a changé d'école

Nombre de fois que le sujet a changé d'école	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N=599)
	Général (N=394)	Professionnel (N=205)	
Jamais	16%	30%	20%
Une ou deux fois	23	30	26
Trois ou quatre fois	32	27	30
Cinq fois ou plus	29	13	24
TOTAL	100	100	100

x^2 = 33 p = 0,00 C = 0,23

Tableau 3-27

Relation entre la grosseur de l'école et le nombre d'années d'expérience au sein de l'école

Nombre d'années de travail au sein de l'école	Grosseur de l'école			Ensemble des sujets (N=599)
	Moins de 500 élèves (N=87)	500-1000 élèves (N=85)	Plus de 1000 él. (N=427)	
Moins de 3 ans	31%	19%	30%	28%
3 à 5 ans	29	24	30	29
6 à 8 ans	26	12	21	21
9 ans et plus	14	46	19	22
TOTAL	100	100	100	100

x^2 = 34 p = 0,00 C = 0,23

Tableau 3-28

Relation entre la grosseur de l'école et le nombre de fois que le sujet a changé d'école

Nombre de fois que le sujet a changé d'école	Grosseur de l'école			Ensemble des sujets (N=600)
	Moins de 500 élèves (N=86)	500-1000 élèves (N=87)	Plus de 1000 él. (N=427)	
Jamais	17%	40%	17%	20%
Une ou deux fois	29	31	24	26
Trois ou quatre fois	31	23	31	30
Cinq fois ou plus	22	6	28	24
TOTAL	100	100	100	100

$X^2 = 39$ $p = 0,00$ $C = 0,25$

3.3. Participation au fonctionnement de l'école et évaluation qu'en font les enseignants

Nous cherchons ici à cerner dans quelle mesure le corps enseignant rejoint par l'enquête participe à certaines structures qui animent la vie de l'école, soit au conseil d'école, au syndicat des professeurs et aux activités générales de l'école. Cette section traite également de l'évaluation des sujets quant à l'influence du conseil d'école dans les décisions qui se prennent à l'école, ainsi que de leur perception du degré de bureaucratisation de l'institution dans laquelle ils enseignent.

3.3.1. Les résultats pour l'ensemble de la population

Au plan des activités syndicales (Q. 179), la moitié des enseignants interrogés (48%) déclarent y participer beaucoup (13%) ou assez (35%), alors que le quart (25%) y participeraient peu (19%) ou pas du tout (6%). Le dernier quart (27%) de la population juge sa participation moyenne ("plus ou moins"). L'on constate donc que la participation syndicale apparaît relativement substantielle, en particulier si on confronte ces résultats avec ceux colligés par Lessard, Cormier et al. (1979) sur la question du sentiment d'être actif au sein du syndicat des enseignants, et ce, chez l'ensemble du corps enseignant québécois. La moitié de ce dernier n'a pas un très fort sentiment d'activité syndicale: 55% des enseignants du Québec, en effet, se sentent peu (27%) ou pas du tout (28%) actifs au sein du syndicat, alors que seulement 19% des sujets se déclarent assez (16%) ou beaucoup actifs (3%) (N = 2,575).

Par ailleurs, une question de l'enquête s'avère être un indicateur du degré de participation des sujets au sein du syndicat. Elle cherchait à savoir si ces derniers y occupent ou y avaient déjà occupé un poste (Q. 192). Il ressort qu'un peu plus du tiers des sujets (37%) donnent une réponse affirmative à cette question. Ainsi, 63% des enseignants rejoints n'ont jamais occupé un poste au sein du syndicat[1], alors que, comme nous l'avons vu, 48% considèrent qu'ils participent sous une forme ou une autre aux activités syndicales. Il existe une relation substantielle (C = 0,32) entre ces deux variables, i.e. participation aux activités syndicales et occupation d'un poste au sein d'un syndicat (tableau 3-29, p. 96). L'on observe évidemment que les sujets ayant occupé un poste syndical considèrent leur participation plus élevée que les autres. Il est intéressant de noter qu'un certain nombre d'enseignants ayant occupé ou occupant un poste au sein du syndicat estiment leur participation actuelle aux activités syndicales faible ou nulle (17%). Ces derniers ont vraisemblablement "démissionné" à ce niveau, i.e. ils auraient diminué considérablement leurs activités syndicales pour une raison ou pour une autre. Notons également que 39% des sujets n'ayant jamais occupé un poste syndical considèrent, par ailleurs, que leur participation aux activités syndicales est relativement élevée. Il est donc possible d'avoir un certain niveau de participation syndicale sans pour autant détenir une quelconque responsabilité au sein de l'organisation syndicale.

---

[1] Lessard, Cormier et al. (1979). rapportent que chez l'ensemble du corps enseignant syndiqué du Québec, 61% des sujets interrogés n'ont pas, au cours des cinq dernières années, occupé un poste sélectif au sein de leur syndicat Vol. 3, p. 238.

Par ailleurs, la participation aux réunions du conseil d'école[1] n'est guère très élevée au sein de la population interrogée. Mentionnons, avant tout, que, dans certaines écoles, selon les sujets, le conseil d'école n'existe pas; c'est le cas de 23% des enseignants. De plus, 4% des sujets n'ont pas répondu à cette question. Il reste donc 73% de sujets qui ont la possibilité de s'impliquer d'une façon ou d'une autre au niveau de cette structure. Nous n'allons donc retenir que cet échantillon de sujets pour l'analyse des résultats sur cette question.

Ainsi, presque la moitié de cette population "éligible" (soit 48%) ne participe jamais aux réunions du conseil d'école, alors que 27% des sujets déclarent le faire occasionnellement. Il n'en reste guère que le quart (26%) pour y participer souvent (11%) ou toujours (15%).

Par contre, les résultats indiquent, par ailleurs, que plus de la moitié des sujets (55%) ont déjà été ou sont actuellement membres du conseil d'école. Une telle implication des enseignants au niveau de cette structure est surprenante, suite aux observations du paragraphe précédent. Faut-il y voir une démission massive chez les anciens membres du conseil au point de ne plus même participer à ses réunions? Cette question est intéressante mais il est difficile d'y répondre étant donné que le questionnaire ne nous permet pas de distinguer le groupe des enseignants actuellement membres du conseil d'école de celui qui se composent d'ex-membres. L'on observe quand même au tableau 3-XI, p. 96) qu'une relation presque substantielle associe la variable "être (ou avoir été) membre du conseil d'école" et la participation aux réunions du conseil d'école (C = 0,28).

---

[1] Le conseil d'école dont il est question ici est celui regroupant des professeurs et des membres de la direction. Il ne s'agit donc pas du comité d'école dont des parents sont membres.

Les résultats indiquent que les non-membres participent moins souvent que les membres aux réunions du conseil d'école. Cela n'est guère surprenant. Ce qui l'est plus, c'est de voir le nombre élevé de "membres" qui ne participent jamais ou qu'occasionnellement à ces rencontres (soit 63% des membres). Est-il permis de penser que ceux-là sont des ex-membres ayant, comme nous l'avons supposé, cessé ou presque d'avoir des préoccupations à ce niveau? Peut-on, en conséquence, conclure que leur implication dans le conseil d'école leur a apporté plus de déceptions que de satisfactions? Voilà des questions intéressantes mais qui ne peuvent trouver réponses que dans des recherches plus poussées.

Aussi, la perception qu'ont les enseignants de l'influence exercée par le conseil d'école dans la prise de décision à l'école pourrait être également révélatrice en ce sens, dans la mesure où l'on suppose que le sentiment de détenir un quelconque pouvoir à l'école encourage la participation et l'implication des enseignants au conseil d'école. Or, les résultats indiquent que 41% des sujets jugent que le conseil d'école a assez (29%) ou beaucoup (12%) d'influence, alors que 32% estiment qu'il en a très peu (18%) ou peu (14%), et 28% plus ou moins. En général, les enseignants tendent donc à évaluer positivement l'influence du conseil d'école sur les décisions qui se prennent à l'école.

On se pose alors la question suivante: l'influence perçue du conseil d'école a-t-elle quelque chose à voir avec le degré de participation des enseignants au niveau de cette structure? Il s'avère, en effet, qu'il existe une relation appréciable entre ces deux variables (C = 0,24) (tableau 3-31,p. 97). La tendance peut s'exprimer ainsi: les sujets participant le plus au conseil d'école jugent davantage que les autres que cette structure exerce beaucoup d'influence sur la prise de décision et, inversement, les moins participants estiment l'influence du conseil d'école minime. Mais il nous paraît impossible de démêler la cause et l'effet dans cette relation: est-ce que l'on participe plus parce qu'on a l'impression d'avoir de l'influence dans l'école, ou est-ce que l'on prend vraiment conscience de son influence par une participation plus grande? Voilà une question qui devrait susciter la réflexion chez les principaux concernés. Toutefois, nous sommes portés à croire que la cause est le degré d'influence et que l'effet est le degré de participation, étant donné les résultats rapportés plus haut. D'autant plus que l'on n'observe pas de différence significative quand on analyse les résultats de la variable "évaluation de l'influence du conseil d'école" en fonction du fait d'être (ou avoir été) membre du conseil d'école. Cela veut dire que les membres actifs du conseil d'école (donc les mieux placés pour porter un jugement sur son influence réelle) ne sont ni plus ni moins convaincus que les autres de l'influence du conseil d'école dans la prise de décision à l'école.

Dans un même ordre d'idées, l'on observe que malgré l'influence que le conseil d'école semble exercer sur les décisions qui se prennent à l'école de l'avis de l'ensemble de la population interrogée, la prise en charge de différentes activités reliées à la vie de l'école est rarement affaire

exclusive du conseil d'école. Sauf dans le cas des activités sociales, la direction détient majoritairement la responsabilité des différentes activités suggérées, et ce, sans même la partager avec le conseil d'école, comme on peut le constater au tableau 3-32, p.98). On note que c'est au niveau de l'évaluation des professeurs et des cours que non seulement le conseil d'école a le moins à dire mais aussi que la responsabilité est la plus minime dans les écoles participantes. C'est donc clairement à la direction seule qu'incombe majoritairement la responsabilité des activités suggérées, sauf pour les activités sociales.

La place qu'occupent les professeurs au sein du fonctionnement de l'école semble donc plutôt limitée sur le plan décisionnel. Leur influence est, toutefois, perçue, en général, comme étant non négligeable. Une autre variable nous apparaît intéressante dans ce contexte. Il s'agit de l'évaluation du degré de bureaucratisation de l'école. En effet, une institution fortement bureaucratisée ne permet sans doute pas aux enseignants de prendre autant et les mêmes initiatives que dans une autre qui ne l'est pas ou peu. Or, il ressort que près des deux-tiers des sujets interrogés (65%) sont d'avis que leur école est fortement (25%) ou assez (40%) bureaucratisée, alors que 27% la jugent plus ou moins bureaucratisée. En fait, seulement 8% ne voient pas (1%) ou peu (6%) qu'un tel phénomène existe dans leur école.

Or, il apparaît qu'un lien appréciable ($r = 0,25$) associe cette variable avec celle concernant l'influence du conseil d'école sur les décisions prises à l'école. En effet, les résultats du tableau 3-33 (p. 99) nous confirment que là où l'on juge que l influence est la plus minime, la bureaucratisation y est plus effective. L'influence perçue des enseignants, et plus particulièrement du conseil d'école, est donc plus diluée dans une école perçue comme étant plus bureaucratisée.

Enfin, notons que si l'on croise la variable bureaucratisation et celle traitant de la responsabilité des diverses activités reliées à la vie de l'école, il émerge alors une tendance dans les écoles fortement bureaucratisées à ce que personne ne s'occupe de ces activités. Le tableau 3-34, p. 100), par exemple, présente les résultats du croisement avec l'item concernant la responsabilité de régler les problèmes entre professeurs et étudiants. L'on voit que dans les écoles fortement bureaucratisées, le plus souvent, personne ne s'en occupe.

3.3.2. Les liens avec les variables de base

Voici les principales tendances qui ressortent dans les analyses par sous-groupes.

Sur le plan syndical, seule la variable occupation d'un poste au sein du syndicat est associée à certaines variables de base. Ainsi, l'on observe, en premier lieu, que les sujets masculins auraient tendance, davantage que les femmes, à occuper (ou à avoir déjà occupé) un poste au sein du syndicat. La relation est toutefois faible (C = 0,12). Cette variable est également associée à la scolarité et à l'expérience des enseignants rejoints. Les tableaux 3-35 et 3-36 (p. 101) montrent, d'une part, que plus les sujets sont scolarisés, plus ils ont tendance à être (ou à avoir été) actifs au sein du syndicat (C = 0,15) et, d'autre part, que cette même propension est le cas des plus expérimentés dans l'enseignement (C = 0,18).

On pourrait, par ailleurs, faire à peu près les mêmes observations pour ce qui est de la variable "être (ou avoir été) membre du conseil d'école". En effet, il ressort des tableaux 3-37 et 3-38 (p. 102) que plus l'on est scolarisé (C = 0,23), d'une part, et plus l'on est expérimenté (C = 0,31), d'autre part, plus l'on s'implique au sein du conseil d'école. Cette variable n'est toutefois pas associée de manière significative au sexe des sujets, comme l'était la variable occupation d'un poste au sein du syndicat.

Quant à la perception du degré d'influence du conseil d'école dans les décisions qui se prennent à l'école, elle n'est associée qu'au secteur d'enseignement dans lequel oeuvrent les sujets. En effet, comme on peut le constater au tableau 3-39, p.103), les enseignants du secteur professionnel estiment, légèrement plus que les autres, que le conseil d'école a une influence réelle à l'école (C = 0,15).

Enfin, un seul prédicteur affecte, et ce faiblement, la distribution des réponses à la question concernant la perception du degré de bureaucratisation de l'école. Il s'agit de la variable sexe des sujets: cette relation indique que les femmes sont portées à juger que leur milieu de travail est moins bureaucratisé que ne le font les hommes (C = 0,12).

3.3.3. Les faits saillants

a) Les activités syndicales

Presque la moitié des sujets (48%) participent beaucoup ou assez aux activités syndicales. Très peu de sujets (6%) ne s'y intéressent pas du tout, alors que 19% déclarent y participer un peu et 27% plus ou moins.

En outre, un peu plus du tiers des sujets (37%) occupent (ou ont déjà occupé) un poste au sein du syndicat.

b) Le conseil d'école

Le conseil d'école est, selon les sujets, une structure existante dans les écoles où enseignent 73% des sujets. Parmi ces derniers, 48% ne participent jamais aux réunions du conseil d'école, mais plus de la moitié (55%) ont déjà été ou sont actuellement membres du conseil d'école. Cela nous amène à ébaucher l'hypothèse qu'un certain nombre de sujets ayant été impliqués dans le conseil d'école à un certain moment ont diminué leurs activités à ce niveau au point même de ne plus participer aux réunions.

L'influence du conseil d'école sur les décisions qui se prennent à l'école est toutefois jugée assez ou beaucoup importante par 41% des sujets alors que 28% croient que le conseil d'école a plus ou moins d'influence et 32% peu ou très peu.

c) Les activités reliées à la vie de l'école

Mises à part les activités sociales, toutes les activités suggérées dans le questionnaire sont, de l'avis des professeurs, prises en charge par la direction seule dans la majorité des cas. Elles sont rarement la responsabilité exclusive du conseil d'école. Il arrive, quoique peu souvent, que

le conseil d'école et la direction se partagent la responsabilité des différentes activités.

d) Le degré de bureaucratisation de l'école

Les deux-tiers des sujets (65%) estiment que leur école est fortement ou assez bureaucratisée. Seulement 8% ne perçoivent pas ou peu qu'un tel phénomène existe dans leur milieu de travail.

e) Les liens avec les variables de base

La scolarité et l'expérience des enseignants affectent la distribution des réponses aux questions concernant l'occupation d'un poste au sein du syndicat et le fait d'être membre du conseil d'école. Le secteur d'enseignement n'est associé qu'à la variable influence du conseil d'école. La variable sexe des sujets, lorsque croisée avec les différentes variables abordées dans cette section, ne présente que des liens faibles avec l'occupation d'un poste syndical et la perception du degré de bureaucratisation de l'école.

Tableau 3-29

Relation entre le fait d'occuper (ou d'avoir occupé) un poste au sein du syndicat et la participation aux activités syndicales

Participez-vous aux activités syndicales?	Occupez-vous ou avez-vous déjà occupé un poste au sein du syndicat des enseignants?		
	Oui (N=225)	Non (N=378)	Ensemble des sujets (N=603)
Beaucoup	27%	5%	13%
Assez	36	34	35
Plus ou moins	20	31	27
Peu	13	22	19
Pas du tout	4	7	6
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 67 p = 0,00 C = 0,32

Tableau 3-30

Relation entre le fait d'être (ou d'avoir été) membre du conseil d'école et la participation à ses réunions

Participez-vous aux réunions du conseil d'école (conseil des professeurs)?	Etes-vous ou avez-vous déjà été membre du conseil d'école?		Ensemble des sujets* (N=429)
	Oui (N=218)	Non (N=211)	
Jamais	39%	56%	47%
Occasionnellement	24	30	27
Souvent	12	9	10
Toujours	26	6	16
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 37 p = 0,00 C = 0,28

* Le nombre n'inclut que les sujets oeuvrant dans une école dans laquelle le conseil d'école existe.

Tableau 3-31

Relation entre la participation aux réunions du conseil d'école et la perception de son degré d'influence dans l'école

Selon vous, le conseil d'école a-t-il beaucoup d'influence sur les décisions qui se prennent?	Participez-vous aux réunions du conseil d'école?				
	Jamais (N=194)	Occasionnellement (N=112)	Souvent (N=45)	Toujours (N=67)	Ensemble des sujets (N=418)*
Très peu	23%	13%	11%	13%	18%
Peu	13	13	11	9	12
Plus ou moins	26	38	31	16	28
Assez	28	26	31	39	30
Beaucoup	10	9	16	22	12
TOTAL	100	100	100	100	100

$x^2 = 25$ p = 0,01 C = 0,24

* Ce nombre n'inclut que les sujets oeuvrant dans une école dans laquelle le conseil d'école existe.

Tableau 3-32

Partage des responsabilités des activités reliées à la vie de l'école

A votre école, qui s'occupe des activités suivantes?	La direction	Le conseil d'école	Les deux ensemble	Ni l'un ni l'autre	Personne ne s'en occupe	TOTAL
Les décisions concernant l'organisation de l'école (budget, distribution des charges de cours, etc.).	81% (483)	3% (17)	16% (92)	0% (1)	0% (1)	100% (594
La rédaction et la distribution de circulaires d'information.	68% (399)	8% (44)	22% (129)	2% (9)	1% (8)	100% (589
L'accueil des professeurs en septembre.	67% (400)	5% (27)	21% (125)	4% (23)	4% (23)	100% (596
L'évaluation des cours et des professeurs.	61% (357)	1% (8)	14% (82)	7% (42)	16% (92)	100% (581
La préparation et la réalisation des journées pédagogiques.	61% (365)	6% (38)	32% (192)	1% (3)	0% (2)	100% (600
Les rencontres de professeurs pour des discussions de problèmes particuliers.	58% (342)	10% (58)	27% (160)	1% (8)	3% (19)	100% (587
Les problèmes de relation entre professeurs-étudiants?	46% (267)	5% (26)	32% (188)	9% (55)	8% (47)	100% (583
Les activités sociales (vin-fromage, fête de Noël, etc.)	2% (11)	27% (151)	29% (163)	37% (206)	4% (24)	100% (555

Tableau 3-33

Relation entre la perception de l'influence du conseil d'école et la perception du degré de bureaucratisation de l'école

Selon vous, votre école est-elle:	Selon vous, le conseil d'école a-t-il beaucoup d'influence sur les décisions qui se prennent?					
	Très peu (N=84)	Peu (N=63)	Plus ou moins (N=130)	Assez (N=134)	Beaucoup (N=55)	Ensemble des sujets (N=466)*
Fortement bureaucratisée	43%	25%	25%	13%	11%	23%
Assez bureaucratisée	33	41	46	41	36	41
Plus ou moins bureaucratisée	19	30	22	39	40	30
Peu ou pas du tout bureaucratisée	5	3	6	7	13	6
TOTAL	100	100	100	100	100	100

$X^2 = 42$ $p = 0,00$ $r = 0,25$

* Ce nombre n'inclut que les sujets oeuvrant dans une école dans laquelle le conseil d'école existe.

Tableau 3-34

Relation entre le partage des responsabilités des problèmes de relation entre professeurs-étudiants et la perception du degré de bureaucratisation de l'école

Selon vous, votre école est-elle:	Qui s'occupe des problèmes de relation entre professeurs et étudiants?					
	Direction (N=264)	Conseil d'école (N=25)	Les 2 ens. (N=184)	Ni l'un ni l'autre (N=54)	Personne (N=47)	Ensemble des sujets (N=574)
Fortement bureaucratisée	25%	20%	16%	17%	62%	24%
Assez bureaucratisée	38	48	41	52	28	40
Plus ou moins bureaucratisée	29	20	34	28	9	28
Peu ou pas du tout bureaucratisée	8	12	9	4	2	8
TOTAL	100	100	100	100	100	100

$x^2 = 51$ $p = 0.00$ $C = 0.29$

Tableau 3-35

Relation entre le nombre d'années d'études et le fait d'occuper (ou d'avoir occupé) un poste au sein du syndicat

Occupez-vous ou avez-vous déjà occupé un poste au sein du syndicat des enseignants?	Nombre d'années d'études					Ensemble des sujets (N=596)
	14 ans et moins (N=121)	15 ans (N=98)	16 ans (N=95)	17 ans (N=161)	18 ans et plus (N=121)	
Oui	24%	38%	38%	40%	47%	37%
Non	76	62	62	60	53	63
TOTAL	100	100	100	100	100	100

χ^2 = 15 p = 0,01 C = 0,15

Tableau 3-36

Relation entre le nombre d'années d' périence dans l'enseignement et le fait d'occuper (ou d'avoir occupé) un poste au sein du syndicat

Occupez-vous ou avez-vous déjà occupé un poste au sein du syndicat des enseignants?	Nombre d'années d'expérience				Ensemble des sujets (N=602)
	6 ans et moins (N=138)	7-10 ans (N=117)	11-14 ans (N=172)	15 ans et plus (N=175)	
Oui	22%	39%	44%	42%	37%
Non	78	61	56	58	63
TOTAL	100	100	100	100	100

χ^2 = 19 p = 0,00 C = 0,18

Tableau 3-37

Relation entre le nombre d'années d'études et le fait d'être (ou d'avoir été) membre du conseil d'école

Etes-vous ou avez-vous déjà été membre du conseil d'école?	Nombre d'années d'études					
	14 ans et moins (N=101)	15 ans (N=86)	16 ans (N=83)	17 ans (N=138)	18 ans et plus (N=103)	Ensemble des sujets (N=511)
Oui	32%	61%	61%	58%	63%	63%
Non	68	40	39	42	37	45
TOTAL	100	100	100	100	100	100

x^2 = 28 p = 0,00 C = 0,23

Tableau 3-38

Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le fait d'être (ou d'avoir été) membre du conseil d'école

Etes-vous ou avez-vous déjà été membre du conseil d'école?	Nombre d'années d'expérience				
	6 ans et moins (N=123)	7-10 ans (N=105)	11-14 ans (N=143)	15 ans et plus	Ensemble des sujets (N=516)
Oui	29%	49%	69%	68%	55%
Non	71	51	32	32	45
TOTAL	100	100	100	100	100

x^2 = 54 p = 0,00 C = 0,31

Tableau 3-39

Relation entre le secteur d'enseignement et la perception de l'influence du conseil d'école

Selon vous, le conseil d'école a-t-il beaucoup d'influence sur les décisions qui se prennent?	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N=468)*
	Général (N=304)	Professionnel (N=164)	
Très peu d'influence	19%	15%	17%
Peu	16	9	14
Plus ou moins	29	26	28
Assez	25	37	29
Beaucoup d'influence	11	13	12
TOTAL	100	100	100

$X^2 = 10$ $p = 0,04$ $C = 0,15$

* Ce nombre n'inclut que les sujets oeuvrant dans une école dans laquelle le conseil d'école existe.

3.4 Engagement dans la tâche, projets d'avenir et représentation du milieu de travail

Afin de compléter le portrait professionnel des enseignants ayant participé à l'enquête, nous abordons, dans cette section, leurs aspirations face à la direction de l'école, leurs projets d'avenir, leur degré d'engagement dans la tâche et, enfin, la représentation qu'ils se font de leur milieu de travail par rapport aux autres.

3.4.1. Les résultats pour l'ensemble de la population

En premier lieu, attardons-nous à la variable "engagement dans la tâche". Il est certain que bien des facteurs peuvent être pris en considération pour évaluer une telle mesure. Nous avons choisi, pour ce faire, l'item ayant trait au travail "supplémentaire" non rémunéré, à savoir si l'enseignant travaille dans le cadre de ses activités scolaires (préparation de cours, corrections, etc.) à la maison ou durant les fins de semaine (Q. 199). L'on conviendra que cet item ne peut être l'unique indicateur d'un engagement dans la tâche et qu'il faut retenir ce fait dans l'interprétation des résultats, mais cela étant dit, il n'en est pas moins un aspect certainement révélateur.

Ainsi, on peut dire que, étant donné ces conditions, les enseignants des écoles secondaires participantes de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean sont fort engagés dans leur tâche. En effet, il apparaît que près des deux tiers des sujets (65%) travaillent beaucoup (35%) ou souvent (30%) sur leurs activités scolaires à la maison ou durant les fins de semaine, alors que 16% le font plus ou moins souvent, 9% peu souvent et 9% très peu souvent. C'est dire que la tâche des enseignants comprend une bonne part de travail en dehors de leur école.

Cela ne semble guère constituer un réel "inconvénient" parmi les avantages et les satisfactions que la profession apporterait pour inciter les sujets à ébaucher des projets de changement de carrière dans l'avenir. En effet, seulement 16% des enseignants envisagent de quitter le domaine de l'enseignement, alors que 23% désirent demeurer dans le domaine de l'éducation en changeant quelques fois d'emplois. Mais la majorité (61%) prévoient conserver leur emploi actuel. Mentionnons qu'il existe un lien appréciable entre cette variable et l'âge des sujets (C = 0,18) : comme on pouvait s'y attendre, plus l'on est âgé, plus on a tendance à vouloir conserver le même emploi dans l'avenir.

En outre, peu d'enseignants (14%) aimeraient éventuellement occuper un poste de directeur ou de directeur-adjoint dans une école. Il est probable que cette aspiration fait partie des projets d'avenir d'un certain nombre d'enseignants qui envisagent demeurer dans le domaine de l'éducation mais en y changeant quelques fois de fonction.

Par ailleurs, le milieu de travail dans lequel évoluent les enseignants se compare-t-il avantageusement aux autres? Le quart des sujets (25%) sont d'avis que leur école est meilleure que les autres en tant que milieu de travail, et presque la totalité des autres (72%) estiment qu'elle est aussi bien que les autres. C'est dire que très peu d'enseignants ont une perception négative de leur milieu de travail (3%). On peut en conclure que si les sujets expriment des insatisfactions ou des problèmes relatifs à leur tâche, ceux-ci ne sont probablement pas spécifiques à leur milieu de travail respectif et trouveraient peut-être leur source à un autre niveau.

3.4.2. Les liens avec les variables de base

Des variables abordées dans cette section, peu varient en fonction des prédicteurs de l'étude, et encore, les relations ne présentent pas des liens très forts. Néanmoins, il est intéressant de souligner les tendances qui se dégagent des analyses par sous-groupes d'enseignants pour compléter leur profil professionnel que nous brossons dans ce chapitre.

Seules les variables sexe des sujets, scolarité et expérience affectent les distributions de réponses à certaines questions traitées dans cette section. Cela confirme l'homogénéité des sujets du point de vue de leur milieu de travail, les variables institutionnelles n'ayant aucun effet sur les projets d'avenir des enseignants, l'engagement dans leur tâche, ni même sur la représentation de leur milieu de travail.

Voyons d'abord ce que nous révèlent les croisements avec la variable sexe des sujets:

- Les femmes, plus que les hommes, travaillent "très souvent" sur des activités scolaires à la maison ou les fins de semaine. D'autre part, à toutes les autres catégories de réponses (assez souvent, plus ou moins, peu, très peu souvent), les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes. La relation est toutefois faible (C = 0,14).

- Il est également intéressant de noter que les sujets féminins se disent moins intéressés que les sujets masculins à changer d'emploi dans l'avenir. En effet, un premier lien, quoique faible (C = 0,12), associe les variables sexe des sujets et projets d'avenir, les femmes désirant en moins grand nombre quitter le domaine de l'éducation ou même, sans le quitter, y occuper d'autres fonctions. De même, très peu de femmes (6%), comparativement

aux hommes (11%), manifestent le désir d'accéder à la direction d'une école, soit en tant que directeur ou encore directeur-adjoint (C = 0,16) (voir tableau 3-40, p.110). Est-ce que cette attitude plus conservatrice des femmes face à leur situation de travail est inspirée par une plus grande satisfaction face à leur tâche (et si cela est, il serait alors intéressant de s'interroger sur les raisons qui font que hommes et femmes ne trouvent pas même satisfaction dans les mêmes fonctions), ou est-elle révélatrice d'une insécurité plus marquée chez les femmes quant à leur place dans la société, l'enseignement leur apparaissant plus prestigieux que les hommes étant donné les conjonctures sociales et occupationnelles? Voilà des questions sur lesquelles nous aurons l'occasion de réfléchir au chapitre de la satisfaction au travail.

La scolarité des sujets influence également la distribution des réponses sur deux points. En premier lieu, mentionnons la relation avec l'engagement dans la tâche qui, quoique non linéaire, indique qu'aux points extrêmes de l'échelle mesurant la scolarité, les sujets ont tendance, plus que les autres, à travailler "très souvent" sur leurs activités scolaires à la maison ou les fins de semaine (Eta = 0,16) (tableau 3-41, p.110). En second lieu, un lien appréciable (C = 0,15) apparaît lorsque l'on croise la scolarité et l'aspiration des sujets à la direction d'une école. On observe au tableau 3-42 (p.111) que moins l'on est scolarisé, moins l'on aspire à occuper éventuellement un poste à la direction.

Enfin, l'expérience dans l'enseignement est associée de façon appréciable (C = 0,21) aux projets d'avenir des enseignants. Les résultats du tableau 3-43 (p.111) révèlent que plus les sujets sont expérimentés, plus ils désirent conserver le même emploi dans l'avenir. Comme les plus expérimentés sont également les plus âgés, il ne faut pas se surprendre de ce résultat. On peut aussi ébaucher l'hypothèse que l'expérience constitue en elle-même un avantage relié à l'emploi, apportant sécurité d'emploi et salaire plus élevé, voire même "liberté de mouvement" plus grande dans leur fonction d'enseignants, ce qui peut inciter les sujets sinon à refuser toute offre du moins à réfléchir aux conséquences d'un changement de fonctions.

3.4.3. Les faits saillants

a) L'engagement dans la tâche

Cet engagement est évalué par le "travail supplémentaire non rémunéré" réservé à la préparation des cours, la correction, etc. Près des deux tiers seraient, selon cette définition, fort engagés dans leur tâche, puisqu'ils travaillent beaucoup (35%) ou souvent (30%) sur leurs activités scolaires à la maison ou durant les fins de semaine.

b) Les projets d'avenir et l'aspiration à la direction

La majorité des enseignants rejoints (61%) n'envisagent pas de changement de carrière dans l'avenir, ni même de domaine de travail. Environ le quart (23%) changeraient quelques fois de fonction tout en demeurant dans le domaine de l'éducation, alors que les derniers 16% quitteraient, dans l'avenir, complètement le domaine. De plus, peu d'enseignants (14%)

montrent de l'intérêt pour un poste de directeur (ou de directeur-ajoint) dans une école.

c) Représentation du milieu de travail

Comparé aux autres milieux de travail, celui des enseignants interrogés est perçu comme étant aussi bien par la grande majorité (72%), sinon meilleur (25%).

d) Les liens avec les variables de base

Les analyses par sous-groupes révèlent que les femmes ont tendance, davantage que les hommes, à travailler "très souvent" sur leurs activités scolaires à la maison ou les fins de semaine et à n'envisager aucun changement d'emploi dans l'avenir, et encore moins pour un poste de direction d'une école. Cette dernière perspective est plutôt envisagée par les plus scolarisés. Enfin, les enseignants les plus expérimentés considèrent davantage que l'avenir ne leur réserve pas de changement de fonction. Ces relations sont ou bien faibles ou bien à la limite de l'appréciable.

Tableau 3-40

Relation entre le sexe des sujets et l'aspiration à un poste de direction

Aimeriez-vous éventuellement occuper un poste de directeur ou de directeur-adjoint dans une école?	Sexe		Ensemble des sujets (N=598)
	Masculin (N=377)	Féminin (N=221)	
Oui	18%	6%	13%
Non	83	94	87
TOTAL	100	100	100

X^2 = 14 p = 0,00 C = 0,16

Tableau 3-41

Relation entre le nombre d'années d'études et l'engagement dans la tâche

Vous arrive-t-il de travailler sur vos activités scolaires (préparation de cours, correction, etc.) à la maison ou les fins de semaine?	Nombre d'années d'études					Ensemble des sujets (N=599)
	14 ans et moins (N=120)	15 ans (N=98)	16 ans (N=98)	17 ans (N=162)	18 ans et plus (N=121)	
Très souvent	40%	25%	29%	36%	40%	34%
Assez souvent	28	26	34	32	31	30
Plus ou moins souvent	12	22	19	16	14	16
Peu souvent	11	9	12	7	9	10
Très peu souvent	9	18	6	9	6	9
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 25 p = 0,06 C = 0,20

Tableau 3-42

Relation entre le nombre d'années d'étude et l'aspiration à un poste de direction

Aimeriez-vous éventuellement occuper un poste de directeur ou de directeur adjoint dans une école?	Nombre d'années d'étude					Ensemble des sujets (N.598)
	14 ans et moins (N.122)	15 ans (N.98)	16 ans (N.97)	17 ans (N.181)	18 ans et plus (N.120)	
Oui	6%	16%	10%	14%	22%	14%
Non	94	84	90	86	78	87
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 . 15 p . 0,01 C . 0,15

Tableau 3-43

Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et les projets d'avenir

Dans l'avenir, envisagez-vous de:	Nombre d'années d'expérience				Ensemble des sujets (N.596)
	6 ans et moins (N.135)	7-10 ans (N.113)	11-14 ans (N.172)	15 ans et plus (N.176)	
Quitter le domaine de l'éducation	20%	17%	15%	13%	16%
Demeurer dans le domaine de l'éducation mais de changer quelques fois d'emploi	33	27	24	13	23
Demeurer dans le domaine de l'éducation et d'y conserver le même emploi	47	57	62	74	61
TOTAL	100	100	100	100	100

X^2 . 27 p . 0,00 C . 0,21

Chapitre IV

Les caractéristiques socio-culturelles des enseignants

Les deux chapitres précédents visaient à savoir qui sont les enseignants des écoles participantes du Saguenay-Lac Saint-Jean, aux points de vue démographique et professionnel. Il est cependant tout aussi important de tenter de déterminer quelles valeurs ils épousent sur le plan socio-culturel. Pour autant que la population rejointe par l'enquête O.H. est composée d'éducateurs qui, quotidiennement, interagissent avec des jeunes, il est aisé de comprendre l'intérêt qu'il y a pour les personnes impliquées à bien connaître les valeurs des enseignants.

Ce chapitre analyse les résultats de l'étude concernant la participation des enseignants à des associations volontaires, leur pratique religieuse ainsi que les valeurs éducationnelles privilégiées.

4.1. Les résultats pour l'ensemble de la population

4.1.1. La participation à une ou des associations volontaires

Six enseignants sur dix ont déclaré être membres d'une ou plusieurs associations volontaires. Une forte proportion (41%) ne sont donc membres d'aucune association. Notons que 12% sont membres d'associations autres que celles que nous avions suggérées dans notre question fermée. La plus grande partie (33%) de ceux qui sont membres d'une association identifiable adhèrent à un parti politique provincial ou fédéral. Un assez grand nombre (23%) font partie d'un club social (Richelieu, Rotary, etc.), alors que 14% joignent

les rangs d'une association de professeurs autre que de nature syndicale. La Société St-Jean-Baptiste (ou la Société Nationale des Québécois) et divers conseils d'administration en recrutent chacun 3%, pendant que les autres se répartissent entre chambres de commerce, partis politiques municipaux et Ligue des Droits de l'Homme. On peut donc voir que les sujets accordent leur appui à un éventail assez large d'organisations sociales, les grands gagnants demeurant toutefois les partis politiques. Cette diversification des appartenances se retrouve aussi chez l'ensemble des professeurs québécois (Lessard, Cormier, et al., 1979).

4.1.2. La pratique religieuse

Afin de connaître le niveau de pratique religieuse des enseignants des écoles secondaires de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean, nous leur avons demandé d'indiquer la fréquence de leur assistance à des offices religieux comme la messe du dimanche. Les résultats indiquent que 41% des sujets rejoints déclarent assister hebdomadairement à ce genre d'offices, 45% semblent y participer occasionnellement, alors que seulement 14% déclarent ne jamais exercer une quelconque forme de pratique religieuse.

Ces résultats indiquent une pratique religieuse plus élevée chez les enseignants du Saguenay-Lac Saint-Jean que chez l'ensemble du corps enseignant du Québec. En effet, suivant l'étude de Lessard, Cormier et al. (1979), la pratique hebdomadaire est le cas de 30% des enseignants du Québec et elle est inexistante chez 19% des enseignants de niveau secondaire. C'est ainsi que la moitié de l'ensemble de la population d'enseignants québécois (51%, N = 1,481) de niveau secondaire a une pratique religieuse se situant entre "quelques fois par mois" à "une ou deux fois par année, à Noël et à Pâques".

On remarque donc que les distributions des réponses des deux populations (les enseignants rejoints par l'enquête O.H. et ceux rejoints par Lessard, Cormier et al.) sont un peu différentes. Dans les deux cas, si une légère majorité de sujets ne pratiquent pas de façon régulière leur religion et si un nombre assez important, toutefois, peuvent être considérés comme pratiquants, on peut néanmoins remarquer que les enseignants de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean sont légèrement plus pratiquants que ceux de l'ensemble du Québec.

Le croisement de la variable pratique religieuse avec certaines variables socio-démographiques fait ressortir les tendances suivantes:

- Plus les sujets sont âgés, plus ils sont pratiquants. Cette relation est substantielle (C = 0,30) (tableau 4-1, p. 141).

- Les enseignants mariés semblent pratiquer davantage sur le plan religieux que les célibataires (C = 0,18).

- Un lien appréciable apparaît également lorsque l'on croise les variables pratique religieuse et nombre d'enfants. Les sujets pratiquants ont tendance à avoir une famille plus nombreuse (C = 0,23). De même, les enseignants qui semblent peu ou pas du tout pratiquants se retrouvent surtout chez ceux qui n'ont pas d'enfant. Cela n'est guère surprenant puisque l'on sait que les variables âge, statut civil et nombre d'enfants sont toutes reliées entre elles. Plus les sujets sont âgés, plus ils ont tendance à être mariés, et plus ils ont des enfants, plus leur religion est régulièrement pratiquée.

Enfin, il est intéressant de noter qu'une seule variable définissant le statut socio-économique d'origine présente un lien appréciable lorsque croisée avec la pratique religieuse. Il s'agit de la profession du père. En effet, ce sont les enseignants dont le père est ou a été producteur agricole qui sont les plus pratiquants (C = 0,18).

4.1.3. Les valeurs

Quelles sont les valeurs éducationnelles privilégiées par les enseignants des écoles secondaires participantes? C'est ce qu'un certain nombre d'items du questionnaire cherchaient à connaître. Nous en présentons les résultats dans cette section.

- Le changement social

Le personnel enseignant rejoint montre une netté attitude d'ouverture face au changement. D'accord avec l'item "Le changement en lui-même est une bonne chose car il n'y a rien de pire qu'une situation qui ne change pas" (Q. 286, moyenne = 3,87, écart-type = 1,03), les sujets conservent également une opinion positive face au changement quand on traite cette question du point de vue social. En effet, la majorité (80%) rejettent l'item: "Comme elle est, la société fonctionne assez bien; des efforts pour la changer empireraient les choses" (Q. 284, moyenne = 1,95, écart-type = 0,87). En fait, seulement 6% ne remettent pas en cause le fonctionnement actuel de la société, alors que 13% se situent au poin' milieu de l'échelle ("Je ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord").

C'est dire que les enseignants rejoints semblent prêts à participer à des projets de réforme. C'est dire aussi que si un certain nombre d'entre eux ont vécu activement les changements apportés par la Révolution Tranquille dans le domaine de l'éducation durant les quinze dernières années, ils sont encore disponibles pour des remises en question. On peut alors reformuler les interrogations suivantes: est-ce parce qu'ils souhaitent revenir au système traditionnel dans les écoles qu'ils se disent insatisfaits du fonctionnement actuel de la société ou est-ce qu'ils adoptent une attitude d'ouverture inconditionnelle face au changement? Les orientations aux différentes valeurs abordées dans ce chapitre peuvent être considérées, à notre avis, comme des éléments de réponses à ces interrogations. Nous verrons comment les enseignants rejoints se situent par rapport à un certain nombre de valeurs qui sont au centre des préoccupations des agents de changement au sein du système scolaire québécois.

Mais auparavant, il est intéressant de remarquer qu'il existe un lien appréciable entre l'âge et l'item mesurant l'ouverture face au changement social ($r = 0,16$) (voir tableau 4-2, p. 142). Il apparaît que c'est chez les plus jeunes qu'on valorise davantage une attitude ouverte au changement. Les plus âgés, quoique majoritairement en faveur du changement, montrent une attitude légèrement moins ouverte.

- La famille

La famille constitue l'une des valeurs importantes pour les enseignants. En effet, la plupart des sujets affirment que "Malgré ses joies et ses peines, c'est à la maison que l'on aime le plus être" (Q.283, moyenne = 3,56, écart-type = 0,97). De même, la majorité d'entre eux sont d'avis que "L'intégrité et le maintien de la famille est le but ultime que tous les hommes doivent vouloir atteindre" (Q. 289, moyenne = 3,61, écart-type = 1,13).

On constate donc, en général, que la famille, comme institution sociale, n'est pas remise en cause dans la population d'enseignants rejoints. Le croisement de ces items avec certaines variables socio-démographiques ne révèlent aucun lien substantiel. Une seule relation, quoique faible (r = 0,11), indique que les gens mariés sont légèrement plus convaincus que les célibataires du bien-fondé du maintien de l'institution familiale.

Une autre tendance, appréciable celle-là (r =-0,20), mérite d'être mentionnée parce qu'elle est révélatrice d'une interrelation existant entre les valeurs religieuses et familiales. En effet, il ressort que plus les sujets sont pratiquants, plus ils ont tendance à être d'accord pour considérer l'intégrité et le maintien de la famille comme un but ultime que l'homme doit se fixer (voir tableau 4-3, p. 143). Ainsi, religion et famille, autrefois intimement liées dans les fondements même d'une certaine époque, continueraient d'aller de pair. Toutefois, il n'est pas certain qu'une remise en question de la religion entraîne nécessairement une attitude semblable face à la famille, car on constate que même parmi les enseignants qui se disent non-pratiquants, le nombre de sujets "partisans" de la famille est légèrement supérieur à celui des enseignants qui se disent en désaccord

avec l'énoncé concernant l'intégrité et le maintien de la famille. Malgré cette tendance généralement positive à l'égard de la famille, on peut certainement dire qu'il y a une relation d'influence entre ces deux variables (pratique religieuse et famille).

- La discipline

Parmi les items mesurant les diverses orientations aux valeurs, certains s'attachaient particulièrement à la notion de discipline. Voilà une valeur par rapport à laquelle tout enseignant doit un jour ou l'autre prendre position. En effet, les enseignants ne doivent-ils pas, en fait, user eux-mêmes d'une certaine forme de discipline, l'intégrer à leur enseignement quotidien et même transmettre cette valeur à leurs élèves si celle-ci leur apparaît valable? Or, les résultats indiquent que les enseignants accordent une grande importance à la discipline. En effet, une forte majorité (87%) appuient l'item: "En fin de compte, la discipline est une bonne chose" (Q. 287, moyenne = 4,19, écart-type = 0,80). Notons que l'expression "en fin de compte" joue ici un rôle important: elle réfère vraisemblablement au fond de la définition de cette valeur, le terme "discipline" comportant des connotations souvent péjoratives découlant probablement des excès qu'on a pu constater dans ce domaine (i.e. des formes par lesquelles est exercée la discipline).[1]

---

1 Monique de Gramont (1979), dans un récent article, nous éclaire sur cet aspect de la perception du mot discipline en rapportant les propos du Dr Albert Plante:
"(...) dans discipline, il y a disciple. Que fait un disciple, sinon anprendre des choses qui lui permettront d'accéder à un certain savoir? Dans son sens large, enseigner une discipline veut dire proposer un exemple de comportement, donner un modèle possible. Evidemment, il y a une belle contradiction dans le mot parce que dans son sens étroit,

En autant que les enseignants sont concernés, ces excès ne semblent pas avoir modifié leur attitude positive face à la discipline. Par contre, ils rejettent, en forte majorité, l'autoritarisme, qui peut se définir comme une utilisation abusive du pouvoir d'imposer une discipline, comme le révèlent les résultats à l'item: "Un enfant devrait obéir à ses parents sans se faire expliquer pourquoi il doit agir ainsi" (Q. 288, moyenne = 1,87, écart-type = 0,98). Les enseignants accordent donc à l'enfant le droit de faire des discernements face à l'autorité, mais cela ne nous indique pas qu'une certaine forme d'autorité n'est pas nécessaire. Les enseignants semblent donc saisir fort bien la différence entre discipline et autoritarisme.

Par ailleurs, si la classe forme un groupe, on peut dire que la discipline y occupe, aux yeux des enseignants, une place privilégiée comme on peut le constater à l'item: "Le plus haut degré d'expression de soi-même et de satisfaction pour les membres d'un groupe peut être atteint par la discipline et le contrôle de soi au sein d'un groupe" (Q. 285, moyenne = 3,79, écart-type = 0,97), à moins que les sujets rejoints ne favorisent pas particulièrement l'expression de soi au sein de leur enseignement. Nous aurons l'occasion d'approfondir cette question ultérieurement, lorsque nous traiterons de la conception du bon enseignant et des finalités de l'éducation. Il reste que, de l'avis de la plupart des sujets, la discipline ne semble pas s'opposer au développement de la personnalité, bien au contraire, comme ils le réaffirment en rejetant l'item: "Le plus grand désavantage de la

---

le mot discipline signifie aussi: exercer un contrôle sur. Et le défi pour les parents consiste justement à exercer sur un enfant un contrôle dans le sens de protection et d'organisation - en tenant compte de son âge et de son stade de développement afin qu'il accède à l'autodiscipline. Mais s'autodiscipliner, ça ne veut pas dire se retrouver dans un carcan tel qu'il n'y a plus de place pour la spontanéité, la créativité, l'initiative; c'est au contraire se donner une sorte de cadre général de vie dans lequel prédominent le respect et l'économie de la vie, économie dans le sens dynamique."

discipline est qu'elle entrave l'expression complète d'une personnalité" (Q. 290, moyenne = 2,35, écart-type = 1,14).

Ces différents résultats nous amènent à penser que les enseignants conçoivent beaucoup plus la discipline en termes de contrôle de soi ou d'autodiscipline qu'en termes d'autoritarisme et de contrôle direct exercé sur autrui.

- Les finalités de la Réforme scolaire des années soixante

La Réforme des années soixante a privilégié certaines valeurs pour élaborer les nouvelles orientations prises dans le domaine de l'éducation au Québec. Les résultats de la présente enquête montrent qu'un certain nombre d'acquis de cette réforme ne sont pas remis en question par la majorité des enseignants rejoints, alors que sur d'autres points, ils émettent quelques doutes.

Ainsi, il ressort qu'en ce qui concerne l'objectif d'une formation plus spécialisée qui permette à l'élève de mieux s'intégrer dans la société contemporaine, les enseignants se montrent plutôt hésitants à l'appuyer, comme le révèlent les résultats à l'item: "La spécialisation détruit la culture générale" (Q. 297, moyenne = 2,98, écart-type = 1,25). De même, comme nous le verrons, ils privilégient nettement une éducation qui propose "à l'étudiant un programme qui vise à développer sa personnalité" qu'un programme qui le spécialise dans un métier (Q. 282, moyenne = 3,55, écart-type = 1,17). Les enseignants sont donc peu enclins à épouser une conception utilitariste de l'éducation. Nous revenons plus loin sur cette question, au chapitre traitant des finalités que les sujets sont prêts à assigner à l'éducation.

Par ailleurs, les enseignants des écoles secondaires participantes de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean sont d'accord, plus souvent qu'autrement, avec le principe de la polyvalence, comme ils l'expriment à l'item: "La polyvalence est une bonne chose" (Q. 294, moyenne = 3,39, écart-type = 1,14). On sait que le système des écoles polyvalentes a été proposé dans le Rapport Parent, ce qui a donné lieu à une construction massive d'écoles auxquelles on a reproché le gigantisme. Il est évidemment plus économique d'instituer le système polyvalent dans des écoles pouvant accueillir le plus grand nombre d'élèves possible. Or, l'un des principaux reproches adressés par la population en général aux écoles polyvalentes est la "dépersonnalisation" des étudiants. Toutefois, les sujets rejoints par l'enquête O.H. sont partagés sur cette question, comme l'indiquent les résultats à l'item: "La vie dans les écoles tend à nous transformer en numéros, en machines" (Q. 260, moyenne = 3,08, écart-type = 1,23). Cette question du gigantisme des écoles polyvalentes a sans doute un effet sur l'opinion des enseignants face à la polyvalence. D'ailleurs, le croisement de l'item concernant la dépersonnalisation et de celui relatif à la polyvalence présente un lien appréciable ($r = -0,20$) (tableau 4-4, p. 144). Il ressort que les sujets qui croient que la vie dans les écoles tend à transformer ses agents en numéros sont davantage contre la polyvalence que ceux qui ne perçoivent pas ce phénomène de dépersonnalisation dans les écoles.

De plus, ajoutons que les deux-tiers (62%) des enseignants croient que la taille raisonnable d'une école secondaire ne devrait pas dépasser 1,000 élèves. Or, le croisement de cette variable avec l'item concernant la polyvalence révèle, de façon substantielle ($C = 0,30$) (tableau 4-5, p. 145),

que les enseignants qui se disent en désaccord avec la polyvalence ont tendance à limiter le nombre d'élèves d'une école secondaire à 500 dans l'idéal. En outre, on constate que les sujets qui sont d'avis que la taille d'une école secondaire devrait être de moins de 500 élèves se répartissent à peu près également entre les deux pôles d'opinions face à la polyvalence. C'est dire, d'une part, qu'un certain contingent de sujets associent la polyvalence à la taille idéale de l'école; ils semblent, en fait, juger que si l'on opte pour un nombre restreint d'élèves, on ne pourra instituer le système polyvalent dans l'école. D'autre part, pour certains sujets, la situation idéale serait de concilier ces deux dimensions, soit des petites écoles polyvalentes. Ajoutons que parmi les enseignants qui optent pour une école de plus de 1,000 élèves, la très grande majorité sont partisans de la polyvalence.

En ce qui concerne la mixité des classes ou la co-éducation garçons-filles, la majorité des enseignants rejoints y sont favorables. En effet, ils rejettent d'emblée l'item: "Les classes non-mixtes sont encore préférables aux classes mixtes" (Q. 292, moyenne = 1,67, écart-type = 0,94), ce qui marque un point dans le sens de la Réforme et d'un décloisonnement dans les rôles masculins et féminins, thème que nous reprenons plus loin.

Par ailleurs, il apparaît qu'une légère majorité de sujets (57%) sont en faveur du maintien d'un secteur d'enseignement privé, que la réforme scolaire n'avait pas véritablement tenté d'éliminer même si elle préconisait une expansion du secteur public. La plupart des enseignants écartent la proposition voulant que les écoles privées disparaissent du système d'éducation du Québec (Q. 293, moyenne = 2,62, écart-type = 1,45). Cela n'est pas

vraiment étonnant si l'on tient compte qu'un nombre non négligeable d'enseignants (28%) ont des enfants fréquentant les écoles privées. D'ailleurs, les résultats apparaissant au tableau 4-6 (p. 146) montrent qu'il y a un lien substantiel entre ces deux variables (C = 0,42); il ressort que les enseignants qui ont des enfants fréquentant (ou, s'ils en avaient, fréquenteraient[1]) l'école privée ont plus tendance que les autres à rejeter l'item: "Les écoles privées devraient disparaître entièrement du système d'éducation du Québec". Il est à noter toutefois que même parmi ceux dont les enfants fréquentent (ou fréquenteraient) l'école publique, un bon nombre sont défavorables à la disparition du secteur privé.

Par ailleurs, suite à ces remarques, on peut se demander comment il se fait que les enseignants endossent le principe de l'égalité des chances comme nous le verrons plus loin, dans la mesure où ce principe est difficilement applicable dans une société où les écoles privées constituent, selon plusieurs, un facteur d'inégalité. Nous avons là l'indice que le principe de l'égalité des chances, dans l'idée du corps enseignant rejoint, est beaucoup plus une question d'accessibilité à l'éducation que de véritable égalité à l'intérieur même du système scolaire.[1]

Une autre fonction de l'école n'est pas remise en question par la majorité des enseignants. Il s'agit de la formation religieuse à l'école; en effet, la plupart des sujets sont en désaccord avec l'item: "Il

---

1 Notons que si l'on isole l'effet du facteur "avoir ou non des enfants", la tendance se maintient dans les deux groupes d'enseignants.

2 Selon le Rapport Faure (1972), "l'égalité d'accès à l'enseignement n'est (...) qu'une condition nécessaire mais non pas suffisante de la démocratie de l'éducation bien qu'on se soit souvent complu à y voir la fin en soi de la démocratisation. L'égalité d'accès n'est pas l'égalité des chances, celles-ci ne pouvant se comprendre qu'au sens des chances d'aboutir, de réussir."

n'appartient pas au système d'éducation d'assurer la formation religieuse" (Q. 291, moyenne = 2,33, écart-type = 1,21), et cela, malgré le fait que bon nombre d'entre eux ne sont pas très pratiquants sur le plan religieux. Toutefois, notons qu'un lien substantiel (r = 0,40) apparaît lorsque nous croisons la variable pratique religieuse et l'item concernant la formation religieuse à l'école. Les résultats apparaissant au tableau 4-7(p. 147) montrent que le désaccord le plus catégorique face à cet item est exprimé par les sujets les plus pratiquants. En fait, il ressort que moins l'on pratique sa religion, moins on a tendance à souhaiter que l'école garde la responsabilité de la formation religieuse.

Par ailleurs, le grand objectif de démocratisation que poursuivait la Réforme des années soixante est entièrement endossé par les enseignants. En effet, ceux-ci sont d'avis que "l'enseignement conduisant à l'université devrait être disponible à tous ceux qui en ont la capacité" (Q. 295, moyenne = 4,40, écart-type = 0,94). Cependant, nous sommes conscients que nos questions ne nous permettent pas de déceler comment les enseignants conçoivent la sélection de "ceux qui en ont la capacité", car, sous des apparences démocratiques, le principe de l'égalité des chances peut maintenir et renforcer des inégalités sous-jacentes à la structure sociale. D'aucuns prétendent que l'égalité des chances n'est qu'apparente et que la sélection découlant des inégalités sociales de départ joue toujours en faveur de l'élite.[1]

---

1 L'Ecole québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, publié par le ministère de l'Education (1979), pose le principe de l'égalité des chances comme étant un rôle que l'école doit se donner. Toutefois, on y fait mention que "(...) toute l'éducation ne se fait pas à l'école. L'égalité des chances est assurée lorsque la possibilité est offerte à l'individu de se former de diverses manières et en divers lieux tout au long de sa vie" (p. 26). On y reconnaît donc que le rôle de l'école en ce domaine est limité. Plus loin, on rapporte que beaucoup d'enquêtes ont constaté que "malgré une amélioration de la scolarisation des jeunes en général, on retrouve encore des différences importantes selon les milieux socio-économiques" (p. 74).

- L'égalité des sexes

Le corps enseignant de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean croit également que le principe de l'égalité des sexes doit s'appliquer dans le domaine de l'éducation. En effet, une forte majorité de sujets sont d'avis que "Les études collégiales et universitaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons" (Q. 278, moyenne = 4,57, écart-type = 0,80). De plus, ils rejettent l'idée qu'"Il est normal que ce soit surtout la mère qui s'occupe de l'éducation des enfants" (Q. 280, moyenne = 1,63, écart-type = 0,95). Il semble donc que le rôle traditionnellement assigné à la femme devienne de plus en plus chose du passé, du moins dans les dires des sujets rejoints, car nous n'avons pas d'information sur la réalité quotidienne des enseignants mariés (qui constituent 80% de l'échantillon), qui ont alors à redéfinir les rôles sociaux traditionnels du couple: femme au foyer s'occupant des enfants et homme pourvoyeur de la famille. Cette situation serait "anormale" selon les sujets et ils indiquent peut-être par là qu'elle découle vraisemblablement de stéréotypes définis socialement pour une époque révolue. Aussi, sont-ils d'avis que les chances des enfants, sur le plan scolaire, devraient être les mêmes, indépendamment de leur sexe, afin que chacun puisse jouer, tant sur le plan social qu'à l'intérieur du couple, le rôle qu'il aura choisi de jouer.

Il est intéressant de noter que ces idées égalitaires en ce qui concerne les rôles joués par chaque sexe dans notre société ne menacent pas la valeur accordée à la famille par les sujets interrogés. Or, il nous apparaît inévitable que des changements dans la perception des rôles masculins et féminins (qui se concrétisent socialement par des mesures visant l'égalité

des chances pour les deux sexes) influent sur la structure familiale par des remises en question et un nouveau partage des tâches familiales et domestiques. Les enseignants semblent indiquer que c'est sur la base même de la structure familiale qu'il faut construire une nouvelle conception du partage des responsabilités. En d'autres termes, ce sont aux éléments constituant la constellation familiale d'évoluer et non à la famille comme institution d'éclater.

- Les finalités de l'éducation

Quatre items du questionnaire cherchaient à connaître les finalités que les enseignants sont prêts à assigner à l'école. Voilà un aspect qui apparaît intéressant dans la mesure où la philosophie du corps enseignant face à l'éducation transparaît certainement dans son enseignement.

D'abord, les résultats indiquent que les enseignants souhaitent, en majorité, poursuivre l'oeuvre des parents en matière d'éducation. En effet, ils affirment que "L'école doit continuer l'éducation commencée à la maison"[1] (Q. 277, moyenne = 4,05, écart-type = 0,95). Il ne faut pas en conclure pour autant que les enfants doivent nécessairement adopter les mêmes idées que leurs parents, ni de leurs professeurs d'ailleurs, comme on peut le constater à l'item: "L'école doit être un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs" (Q. 276, moyenne = 3,21, écart-type = 1,19).

---

1 Le Livre Orange, publié par le ministère de l'Education du Québec (1979) rappelle cette fonction de l'école en ces termes: "Les fonctions et les rôles traditionnels de l'école sont complémentaires de ceux de la famille, laquelle demeure le premier lieu de l'éducation. L'école prolonge la famille comme lieu d'enseignement et d'instruction où l'on apprend, comme lieu d'éducation où l'on apprend à devenir une personne autonome, et comme lieu d'insertion sociale où l'on apprend à être un citoyen responsable" (p. 26).

Ce privilège accordé à la dimension autonomie personnelle est réitéré dans deux autres propositions. En effet, les sujets tendent, d'une part, à favoriser un programme qui vise à développer la personnalité de l'étudiant plus qu'un programme qui le spécialise dans un métier (Q. 282, moyenne = 3,55, écart-type = 1,17). D'autre part, ils sont d'avis qu'"Il est plus important d'aider les élèves à davenir autonomes, critiques et créateurs que de leur transmettre des connaissances" (Q. 281, moyenne = 3,59, écart-type = 1,20).

On constate donc que le développement de la personnalité et de l'autonomie chez l'enfant constitue la fonction prioritaire de l'école pour le corps enseignant des écoles secondaires participantes de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean. Il est à noter que même si ce dernier privilégie le développement de la personnalité par rapport à la spécialisation, son attitude face à cette dernière n'est pas nécessairement négative, comme nous l'avons vu. De même, si les enseignants valorisent l'autonomie personnelle, ils sont également convaincus de l'importance d'une certaine forme de discipline, ce qui nous amène à croire, comme nous l'avions prévu, que les sujets réfèrent ici à l'autodiscipline.

4.1.4. Le "bon enseignant"

En nous inspirant de recherches américaines dans le domaine (Sieber et Wilder, 1967), nous avons tenté de cerner les perceptions et les préférences des enseignants face à la pédagogie et face à leur propre style d'enseignement. Sieber et Wilder ont développé une typologie de ces styles d'enseignement en tenant compte et en croisant les deux variables suivantes: l'emphase mise ou non sur le contenu à transmettre et le type de relations adulte-enfant (centration sur l'adulte, centration sur l'enfant); le croisement de ces deux variables engendre quatre styles d'enseignement que les auteurs ont nommés: centration sur le contenu, centration sur le contrôle, centration sur la découverte et centration sur la sympathie.

Styles d'enseignement

		Emphase sur le contenu	
		Forte	Faible
Relation professeur-élève	Centration sur l'adulte (autoritaire)	Centration sur le contenu	Centration sur le contrôle, la discipline
	Centration sur l'enfant	Centration sur la découverte	Centration sur la sympathie

Rappelons que le professeur centré sur le contrôle ou la discipline dans cette typologie des styles d'enseignement est celui qui se préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que les élèves travaillent fort et leur apprend à suivre les directives; que le professeur centré sur le contenu considère que le plus important est que les élèves connaissent bien

leur matière, que le professeur couvre complètement le programme et qu'il évalue régulièrement le progrès des élèves; que le professeur centré sur la découverte cherche à rendre sa classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes et, enfin, que le professeur centré sur la sympathie est celui qui considère que le plus important est qu'il soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et de les aider à régler leurs problèmes.

Cette typologie, peut-être trop simplifiée pour embrasser la complexité de la relation maître-élève, n'en est pas moins intéressante pour situer une population par rapport à certains courants pédagogiques. Elle n'a pas, cependant, la prétention d'être exhaustive. Il faut la concevoir comme un outil de travail surtout utile pour fins de comparaison entre parents, élèves et professionnels de l'éducation.

Voyons comment les enseignants de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean décrivent l'enseignant "idéal" par rapport à cette typologie. A la question "Qu'est-ce qu'un bon professeur?" (Q. 299), près des trois-quarts des sujets (73%) optent pour la définition d'un professeur centré sur la découverte (rendre sa classe intéressante et encourager les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes). Ce résultat corrobore celui qui révélait la priorité accordée par le corps enseignant rejoint à l'autonomie et au développement de la personnalité de l'enfant comme fonction spécifique de l'école. En effet, cette conception du "bon enseignant" indique que l'enfant est au centre du style d'enseignement préféré, quoique l'on y mette également une certaine emphase sur le contenu.

Le professeur centré surtout sur le contenu (couvrir totalement le programme et évaluer les élèves) est préféré par 20% des enseignants. Quant aux derniers 8% des sujets, ils se répartissent à peu près également dans les deux autres catégories: soit le professeur centré sur la discipline (maintenir la discipline) et celui centré sur la sympathie (être gentil et être aimé de ses élèves).

Il est intéressant ici de rappeler que si la valeur discipline apparaît fort importante aux yeux des enseignants, celle-ci n'est pas au centre de l'enseignement d'un bon professeur à leur avis. Ils la considèrent vraisemblablement beaucoup plus comme un outil permettant au groupe de mieux fonctionner que comme un but en soi.

Le comportement des enseignants dans la réalité quotidienne est toutefois légèrement différent de celui qu'ils conçoivent chez le professeur idéal. En effet, l'on constate, en premier lieu, un "déplacement" de 11% des sujets qui valorisaient la découverte vers les autres styles d'enseignement, en particulier celui centré sur le contenu.

Ainsi, l'on observe que 61% des enseignants se définissent comme étant centrés sur la découverte, 29% sur le contenu, 6% sur la discipline et, enfin, 4% sur la sympathie. L'on remarque donc que, pour une raison ou pour une autre, un certain nombre d'enseignants n'arrivent pas, selon leur propre perception, à réaliser leur conception du professeur idéal dans leur enseignement.

Toutefois, la majorité des sujets arrivent à concilier l'idéal et la réalité, si l'on en juge d'après les résultats du tableau 4-8 (p. 148). En effet, l'on voit qu'un lien très substantiel (C = 0,75) apparaît lorsque l'on croise ces deux variables et que les enseignants ont tendance à se décrire conformément à la conception qu'ils ont du "bon professeur".

4.2. Les liens avec les variables de base

Aucune variable de base n'est associée de façon appréciable ou substantielle à la participation du personnel enseignant à une ou des associations volontaires. Seule la variable sexe y est faiblement reliée (C = 0,11). La tendance est la suivante: les hommes sont plus souvent membres d'une association volontaire que les femmes.

Sur le plan de la pratique religieuse, un seul prédicteur exerce une influence notable. Il s'agit du nombre d'années d'expérience dans l'enseignement; le lien est appréciable (C = 0,25). Rappelons, toutefois, que les variables âge et expérience des sujets sont reliées de façon très substantielle (C = 0,60), d'une part, et qu'il y a également une relation substantielle (C = 0,30) entre l'âge et la pratique religieuse, d'autre part, les plus âgés étant les plus pratiquants. Aussi, n'est-il pas surprenant d'observer une tendance plus marquée chez les sujets les plus expérimentés à pratiquer plus régulièrement leur religion.

Dans le domaine des valeurs, ce sont les variables secteur d'enseignement et nombre d'années d'études qui affectent la dispersion des réponses dans un plus grand nombre de cas. Le sexe et le nombre d'années d'expérience exercent également une certaine influence sur quelques valeurs des enseignants, mais la grosseur de l'école n'a aucun effet. Les relations sont, en général, appréciables ou faibles. Voyons les principales tendances qui se dégagent des analyses par sous-groupes.

Commençons par nous attarder à l'influence qu'exerce la variable sexe des sujets sur les orientations aux valeurs des enseignants. D'abord, il est intéressant de souligner que la variable sexe influence la distribution des réponses aux items concernant l'égalité des sexes. La tendance va, on le devine, dans le sens d'un accord plus catégorique pour un changement dans les modèles sociaux masculins et féminins chez les sujets traditionnellement considérées comme les victimes du sexisme: les femmes. En effet, celles-ci estiment davantage que les hommes que les études post-secondaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons (Eta = 0,17) (tableau 4-9, p. 149); de plus, elles ont plus tendance à rejeter l'idée que ce soit normalement à la mère que revient la tâche d'éduquer les enfants (Eta = 0,13) (tableau 4-10, p. 150). Notons, toutefois, que les hommes sont également peu enclins à épouser des idées "sexistes"; leur désaccord est simplement légèrement moins catégorique que celui des femmes.

Par ailleurs, la variable sexe affecte aussi la distribution des réponses aux items concernant la conception du "bon enseignant", ainsi que la perception des sujets en tant que professeurs. En effet, on observe, au tableau 4-11(p. 151), que les femmes choisissent plus souvent que les

hommes un style d'enseignement centré sur la découverte comme étant celui privilégié par un bon professeur, alors que les hommes se montrent plus ouverts à l'aspect contenu de l'enseignement. La relation est appréciable (C = 0,19). Ces mêmes tendances se répètent au niveau des descriptions de la réalité quotidienne des enseignants interrogés (C = 0,15) (tableau 4-12, p.152).

Quant à la variable nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, elle n'est associée qu'à une seule variable, et ce, de façon appréciable (C = 0,15), soit l'ouverture au changement. Le tableau 4-13 (p. 153) nous montre que plus l'on a d'expérience, moins on serait ouvert au changement. Notons que nous avons déjà mentionné qu'il existait un lien entre l'âge et l'expérience d'une part, et entre l'âge et l'ouverture au changement, d'autre part. Aussi, avons-nous de bonnes raisons de croire que l'âge est ici prépondérant par rapport à l'expérience.

La scolarité des enseignants, en termes d'années d'études, exerce une influence sur un certain nombre d'items relatifs aux valeurs éducationnelles qu'ils épousent. En voici les principaux traits:

- Moins les sujets sont scolarisés, plus ils accordent d'importance à la famille en tant qu'institution sociale (Eta = 0,15) (tableau 4-14, p. 154). Toutefois, cette tendance n'est pas parfaitement linéaire. Ainsi, on observe à la catégorie "passablement d'accord" que ce sont, dans ce cas, les sujets les moins scolarisés qui se montrent moins favorables à la valeur familiale que les autres, quoique la différence n'est pas énorme. En fait, les écarts sont notables plus particulièrement aux points extrêmes de l'échelle.

- Les enseignants plus scolarisés ont une légère tendance à être plus favorables à la co-éducation garçons-filles (C = 0,18) (tableau 4-15, p. 155).

- De même, ils valorisent davantage l'autonomie par rapport à la transmission des connaissances comme finalité de l'éducation (Eta = 0,17) (tableau 4-16, p. 156), ainsi que le développement de la personnalité par rapport à la spécialisation (Eta = 0,17) (tableau 4-17,p.157). Les conceptions humanistes et développementales de l'éducation circulent donc davantage chez le corps enseignant plus scolarisé.

- On observe cette même tendance au niveau de la conception qu'ont les sujets du "bon enseignant", de même qu'au niveau de leur perception de leur propre enseignement. En effet, les résultats apparaissant aux tableaux 4-18 et 4-19,pp. 158-159) indiquent que les sujets les moins scolarisés se distinguent de l'ensemble de la population en se montrant moins favorables que les autres à un enseignement centré sur la découverte et en accordant légèrement plus d'importance au contenu, et ce, tant au niveau de leur idéal (C = 0,24) qu'au niveau de leur vécu quotidien dans leurs classes (C = 0,19).

Si l'on s'attarde maintenant à mesurer l'influence du prédicteur secteur d'enseignement sur les valeurs éducationnelles des enseignants, l'on observe les tendances suivantes:

- Les professeurs du secteur professionnel se montrent plus ouverts au changement que ceux du secteur général. La relation est, toutefois, faible (C = 0,12) (tableau 4-20, p. 160).

- Un lien appréciable (Eta = 0,15) apparaît lorsque l'on croise la variable secteur d'enseignement et l'opinion quant à la spécialisation dans le système scolaire. Il ressort du tableau 4-21, p. 161) que les enseignants du secteur professionnel y sont plus favorables que ceux du général. En fait, ces derniers estiment, dans une proportion de 48% (N = 392), que la spécialisation détruit la culture générale, alors que 35% d'entre eux ne sont pas de cet avis. Quant à la distribution des réponses des enseignants du secteur professionnel, elle est sensiblement la même mais dans le sens inverse: 49% (N = 202) rejettent l'idée que la spécialisation nuit à la culture générale, alors que 35% l'acceptent. Ces résultats ne sont guère surprenants puisque les enseignants du secteur professionnel sont intégrés dans un programme spécialisé. On remarque cependant que le tiers d'entre eux sont quand même défavorables à la spécialisation.

- L'opinion des sujets quant à la mixité des classes est également influencée par le secteur dans lequel ils oeuvrent. En effet, l'on constate au tableau 4-22, p.162)que les enseignants du général sont plus favorables à la co-éducation garçons-filles que ceux du professionnel (Eta = 0,24). Notons que ces derniers vivent actuellement l'expérience d'enseigner à des groupes plus homogènes au niveau du sexe des élèves étant donné que l'effet d'une division sociale des rôles en fonction des sexes se fait sentir dans la composition de la population qui étudie dans les programmes professionnels.

- Par ailleurs, tout comme les enseignants du secteur professionnel avouaient une attitude plus ouverte face à la spécialisation, ils sont moins portés que les autres à accorder priorité au développement de la personnalité par rapport à la spécialisation comme finalité de l'éducation (Eta = 0,17)

(tableau 4-23, p. 163). Rappelons, toutefois, qu'un grand nombre d'entre eux optent pour des finalités humanistes (51%, N = 201). Mais si on les compare aux enseignants du général, on trouve que ces derniers y sont plus partisans (64%, N = 386).

- De même, les enseignants du secteur général privilégient davantage que ceux du professionnel une éducation axée sur le développement de l'autonomie et la créativité qu'un programme centrée sur la transmission des connaissances (Eta = 0,19) (tableau 4-24, p. 164).

- La description que font les enseignants d'un bon professeur suit les tendances décrites aux paragraphes précédents. La distribution des réponses en fonction du secteur d'enseignement peut s'interpréter de la façon suivante: il n'y a pas de différence entre les deux groupes de sujets aux catégories "centration sur la discipline" et "centration sur la sympathie"; c'est au niveau de la centration sur le contenu et centration sur la découverte que l'on observe une différence qui se traduit par une option plus grande pour le contenu chez les professeurs du secteur professionnel, d'une part, alors que, d'autre part, ceux du général privilégient davantage l'aspect découverte dans l'enseignement (tableau 4-25, p. 165). La relation est toutefois faible (C = 0,14).

4.3. Les faits saillants

a) Participation à une ou des associations volontaires

Six enseignants sur dix sont membres d'au moins une association volontaire, le parti politique constituant l'association volontaire la plus souvent choisie.

b) Pratique religieuse

Les résultats indiquent une pratique religieuse hebdomadaire chez 41% des sujets rejoints, 45% assisteraient occasionnellement à des offices religieux comme la messe du dimanche, alors que 14% n'y assisteraient jamais. Ainsi, les enseignants des écoles secondaires de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean seraient légèrement plus pratiquants que l'ensemble du corps enseignants du Québec (Lessard, Cormier, et al., 1979). Il est également à noter que les variables âge, état civil, nombre d'enfants ainsi que profession du père affectent la distribution des réponses pour ce qui concerne la pratique religieuse. Les sujets plus âgés, mariés, ayant un plus grand nombre d'enfants et dont le père est producteur agricole, pratiqueraient davantage sur le plan religieux.

c) Les valeurs

Voici les principales tendances qui ressortent de l'analyse des résultats en ce domaine:

- Le corps enseignant rejoint montre une nette attitude d'ouverture face au changement.
- Les sujets attachent beaucoup d'importance à la famille et le maintien de cette institution n'est pas remis en cause.

- Ils ont une attitude positive face à la discipline, mais rejettent l'autoritarisme (i.e. l'utilisation abusive du pouvoir d'imposer une discipline).
- Les enseignants sont d'avis partagés sur la question de la spécialisation, et accordent priorité au développement de la personnalité lorsque l'on confronte ces deux finalités de l'école.
- Ils sont d'accord, plus souvent qu'autrement, avec le principe de la polyvalence.
- La co-éducation garçons-filles est très bien perçue.
- La majorité des enseignants rejoints sont en faveur du maintien d'un secteur d'enseignement privé.
- Ils reconnaissent à l'école un rôle quant à l'éducation religieuse.
- Les enseignants sont aussi d'avis que les études supérieures devraient être accessibles à tous "ceux qui en ont la capacité".
- La majorité des sujets détiennent des opinions non "sexistes": ils croient que les études post-secondaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons et qu'il n'est pas normal que ce soit à la mère que revienne la tâche de s'occuper des enfants.
- Les enseignants accordent priorité au développement de la personnalité et de l'autonomie comme finalité de l'éducation.

d) Le "bon enseignant"

Pour la majorité des sujets (73%), un bon professeur est centré sur la dimension découverte (rendre sa classe intéressante et encourager les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes). Toutefois, 61% seulement se définissent selon cette approche.

La majorité des sujets arrivent à concilier leur conception du bon enseignant et la réalité de leur enseignement.

e) Les liens avec les variables de base

Les enseignants participent un peu plus que les enseignantes à diverses associations volontaires. Cette relation demeure cependant faible.

Un seul prédicteur, soit le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, s'avère influent de façon appréciable sur le niveau de pratique religieuse, les plus expérimentés étant les plus pratiquants. Mais cela est davantage un effet de l'âge que de l'expérience.

Les orientations aux valeurs ne sont aucunement affectées par la variable grosseur de l'école; le sexe et le nombre d'années d'expérience exercent une certaine influence en ce domaine, alors que les distributions des réponses varient dans un plus grand nombre de cas lorsqu'on les analyse du point de vue du secteur d'enseignement et de la scolarité des enseignants.

Tableau 4-1

Relation entre l'âge des enseignants et la pratique religieuse

Assistez-vous à des offices religieux comme la messe du dimanche?	Age				Ensemble des sujets (N=600)
	29 ans et moins (N=86)	30-34 ans (N=200)	35-39 ans (N=146)	40 ans et plus (N=168)	
Une fois par semaine ou plus	22%	29%	45%	61%	41%
Quelques fois par mois ou occasionnellement	54	54	43	34	45
Jamais	24	18	13	5	14
TOTAL	100	100	100	100	100

$X^2 = 61$ $p = 0,00$ $C = 0,30$

Tableau 4-2

Relation entre l'âge des sujets et
l'ouverture face au changement social

Comme elle est, la société fonctionne assez bien; des efforts pour la changer empireraient les choses.	Age				Ensemble des sujets (N=585)
	29 ans et moins (N=85)	30-34 ans (N=195)	35-39 ans (N=143)	40 ans et plus (N=162)	
Entièrement en désaccord	37%	36%	27%	30%	32%
Passablement en désaccord	52	51	51	41	49
Ne sais pas	8	9	14	19	13
Passablement et entièrement d'accord	4	4	8	10	6
TOTAL	100	100	100	100	100

$x^2 = 21$ $p = 0,01$ $r = 0,16$

Tableau 4-3

Relation entre la pratique religieuse et l'opinion quant au maintien de l'institution familiale

L'intégrité et le maintien de la famille est le but ultime que tous les hommes doivent vouloir atteindre.	Assistez-vous à des offices religieux comme la messe du dimanche?			Ensemble des sujets (N=583)
	1 fs ou plus/sem. (N=242)	Qq fs/mois ou occasionn. (N=261)	Jamais (N=80)	
Entièrement en désaccord	2%	5%	10%	5%
Passablement en désaccord	12	16	16	14
Ne sais pas	14	21	29	19
Passablement d'accord	42	37	35	39
Entièrement d'accord	30	21	10	23
TOTAL	100	100	100	100

$X^2 = 30$ $p = 0,00$ $r = -0,20$

Tableau 4-4

Relation entre l'item concernant la dépersonnalisation à l'école et l'opinion quant à la polyvalence

La polyvalence est une bonne chose.	La vie dans les écoles tend à nous transformer en numéros, en machines.					
	Entièr. en désac. (N=53)	Passab. en désac. (N=192)	Ne sais pas (N=83)	Passab. d'acc. (N=192)	Entièr. d'acc. (N=75)	Ensemble des sujets (N=595)
Entièrement en désaccord	9%	3%	6%	6%	23%	7%
Passablement en désaccord	8	10	12	23	17	15
Ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord	11	24	28	19	21	22
Passablement d'accord	47	48	42	42	20	42
Entièrement d'accord	25	15	12	9	19	14
TOTAL	100	100	100	100	100	100

χ^2 = 66 p = 0,00 r = -0,20

Tableau 4-5

Relation entre la taille raisonnable d'une école secondaire et l'opinion quant à la polyvalence

La polyvalence est une bonne chose.	Taille raisonnable d'une école secondaire			Ensemble des sujets (N=598)
	Moins de 500 élèves (N=125)	Entre 500 et 1000 (N=254)	Plus de 1,000 él. (N=219)	
Entièrement en désaccord	17%	9%	1%	8%
Passablement en désaccord	21	19	8	16
Ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord	22	21	22	21
Passablement d'accord	34	39	49	42
Entièrement d'accord	7	11	21	14
TOTAL	100	100	100	100

$X^2 = 59$ $p = 0,00$ $C = 0,30$

Tableau 4-6

Relation entre le fait d'avoir des enfants fréquentant (ou qui fréquenteraient) l'école privée et l'opinion quant au maintien ou la disparition du secteur privé

Les écoles privées devraient disparaître entièrement du système d'éducation du Québec.	Mes enfants fréquentent (ou fréquenteraient) l'école:		Ensemble des sujets (N=595)
	Publique (N=430)	Privée (N=165)	
Entièrement en désaccord	16%	61%	28%
Passablement en désaccord	30	24	29
Ne sais pas	17	8	15
Passablement d'accord	13	3	10
Entièrement d'accord	24	4	18
TOTAL	100	100	100

$X^2 = 130$ $p = 0$ $C = 0,42$

Tableau 4-7

Relation entre la pratique religieuse et l'opinion quant à la formation religieuse à l'école

Il n'appartient pas au système d'éducation d'assurer la formation religieuse des élèves.	Assistez-vous à des offices religieux comme la messe du dimanche?			Ensemble des sujets (N=591)
	1 fs/sem. ou plus (N=245)	Qq fs/mois ou à l'occasion (N=265)	Jamais (N=81)	
Entièrement en désaccord	46%	17%	9%	28%
Passablement en désaccord	39	41	26	38
Ne sais pas	7	21	26	16
Passablement d'accord	5	13	20	11
Entièrement d'accord	2	9	20	8
TOTAL	100	100	100	100

$X^2 = 112$ $p = 0,00$ $r = 0,40$

Tableau 4-8

Relation entre la conception du "bon professeur" et la description des sujets en tant que professeurs

Comment vous décririez-vous comme professeurs? J'axe mon enseignement sur:	Un bon professeur est axé sur: La discipline[1] (N=25)	Le contenu[2] (N=113)	La découverte[3] (N=418)	La sympathie[4] (N=20)	Ensemble des sujets (N=576)
La discipline[1]	84%	4%	2%	5%	6%
Le contenu[2]	12	81	16	5	29
La découverte[3]	4	12	80	15	61
La sympathie[4]	0	2	1	75	4
TOTAL	100	100	100	100	100

$\chi^2 = 749$ $p = 0$ $C = 0,75$

1 Il se préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que les élèves travaillent fort et leur apprend à suivre les directives.

2 Il considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le programme soit couvert complètement et que le progrès des élèves soit régulièrement évalué.

3 Il cherche à rendre sa classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes.

4 Il considère que le plus important est qu'un professeur soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et de les aider à régler leurs problèmes.

Tableau 4-9

Relation entre le sexe des sujets et l'importance accordée aux études post-secondaires pour les filles

Les études collégiales et universitaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons.	Sexe		Ensemble des sujets (N=590)
	Masculin (N=375)	Féminin (N=215)	
Entièrement en désaccord	2%	2%	2%
Passablement en désaccord	2	1	2
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord	5	1	4
Passablement d'accord	28	12	22
Entièrement d'accord	62	85	71
TOTAL	100	100	100

Eta = 0,17

Tableau 4-10

Relation entre le sexe des sujets et l'opinion quant au rôle de la mère dans l'éducation des enfants

Il est normal que ce soit surtout la mère qui s'occupe de l'éducation des enfants.	Sexe		Ensemble des sujets (N=589)
	Masculin (N=375)	Féminin (N=214)	
Entièrement en désaccord	51%	72%	58%
Passablement en désaccord	34	20	29
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord	8	2	6
Passablement d'accord	5	3	4
Entièrement d'accord	2	4	2
TOTAL	100	100	100

Eta = 0,13

Tableau 4-11

Relation entre le sexe des sujets et
la description d'un bon professeur

Un bon professeur:	Sexe		Ensemble des sujets (N=570)
	Masculin (N=362)	Féminin (N=208)	
Se préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que les élèves travaillent fort et leur apprend à suivre les directives.	3%	6%	4%
Considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le programme soit couvert complètement et que le progrès des élèves soit régulièrement évalué.	24	12	20
Cherche à rendre sa classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes.	68	81	73
Considère que le plus important est qu'un professeur soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et de les aider à régler leurs problèmes.	5	1	4
TOTAL	100	100	100

$\chi^2 = 21$ $p = 0,00$ $C = 0,19$

Tableau 4-12

Relation entre le sexe des sujets et leur description comme professeurs

Comment vous décririez-vous comme professeur?	Sexe		Ensemble des sujets (N=569)
	Masculin (N=361)	Féminin (N=208)	
Je me préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que mes élèves travaillent fort et leur apprend à suivre les directives.	6%	8%	7%
Je considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le programme soit couvert complètement et que le progrès des élèves soit régulièrement évalué.	32	23	29
Je cherche à rendre ma classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes.	57	67	61
Je considère que le plus important est qu'un professeur soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et les aider à régler leurs problèmes.	5	1	4
TOTAL	100	100	100

$X^2 = 12$ $p = 0,01$ $C = 0,15$

Tableau 4-13

Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et l'ouverture face au changement

Le changement en lui-même est une bonne chose car il n'y a rien de pire qu'une situation qui ne change pas.	Années d'expérience dans l'enseignement				
	6 ans et moins (N=134)	7-10 ans (N=115)	11-14 ans (N=171)	15 ans et plus (N=171)	Ensemble des sujets (N=591)
Entièrement en désaccord	1%	4%	3%	4%	3%
Passablement en désaccord	10	11	10	15	12
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désacc.	16	13	21	23	19
Passablement d'accord	40	52	46	42	45
Entièrement d'accord	34	20	21	16	22
TOTAL	100	100	100	100	100

Eta = 0,15

Tableau 4-14

Relation entre le nombre d'années d'étude et l'importance accordée à la famille

L'intégrité et le maintien de la famille est le but ultime que tous les hommes doivent vouloir atteindre.	Nombre d'années d'étude					Ensemble des sujets (N=582)
	14 ans et moins (N=117)	15 ans (N=96)	16 ans (N=91)	17 ans (N=160)	18 ans et plus (N=118)	
Entièrement en désaccord	3%	5%	4%	4%	7%	5%
Passablement en désaccord	13	10	18	13	20	15
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désacc.	15	18	12	28	19	19
Passablement d'accord	34	40	42	39	40	39
Entièrement d'accord	34	27	24	16	14	23
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Eta = 0,15

Tableau 4-15

Relation entre le nombre d'années d'étude et l'opinion quant à la mixité des classes

Les classes non-mixtes sont encore préférables aux classes mixtes.	Nombre d'années d'étude					Ensemble des sujets (N=590)
	14 ans et moins (N=120)	15 ans (N=96)	16 ans (N=93)	17 ans (N=161)	18 ans et plus (N=120)	
Entièrement en désaccord	48%	53%	66%	53%	67%	57%
Passablement en désaccord	27	31	25	30	24	28
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désacc.	16	8	4	14	7	11
Passablement d'accord	6	4	3	3	2	3
Entièrement d'accord	4	3	2	0	1	2
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Eta = 0,18

Tableau 4-16

Relation entre le nombre d'années d'étude et l'importance du développement de la personnalité par rapport à la spécialisation comme finalité de l'école

A l'école, il est plus important de proposer à l'étudiant un programme qui vise à développer sa personnalité que de lui offrir un programme d'étude qui le spécialise dans un métier.	Nombre d'années d'étude					Ensemble des sujets (N=584)
	14 ans et moins (N=119)	15 ans (N=95)	16 ans (N=92)	17 ans (N=159)	18 ans et plus (N=119)	
Entièrement en désaccord	12%	3%	7%	5%	3%	6%
Passablement en désaccord	18	21	14	15	9	15
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désacc.	22	20	19	21	16	20
Passablement d'accord	32	39	35	34	45	37
Entièrement d'accord	17	17	26	25	28	23
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Eta = 0,17

Tableau 4-17

Relation entre le nombre d'années d'étude et l'importance accordée à l'autonomie par rapport à la transmission des connaissances comme finalité de l'école

A l'école, il est plus important d'aider les élèves à devenir autonomes, critiques et créateurs que de leur transmettre des connaissances.	Nombre d'années d'étude					Ensemble des sujets (N=586)
	14 ans et moins (N=119)	15 ans (N=95)	16 ans (N=94)	17 ans (N=159)	18 ans et plus (N=119)	
Entièrement en désaccord	10%	5%	6%	6%	4%	6%
Passablement en désaccord	24	17	18	9	13	16
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord	13	22	10	20	10	15
Passablement d'accord	34	34	40	39	37	37
Entièrement d'accord	19	22	26	26	35	26
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Eta = 0,17

Tableau 4-18

Relation entre le nombre d'années d'étude et la description d'un bon professeur

Un bon professeur:	Nombre d'années d'étude					Ensemble des sujets (N=569)
	14 ans et moins (N=115)	15 ans (N=92)	16 ans (N=92)	17 ans (N=155)	18 ans et moins (N=115)	
Se préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que les élèves travaillent fort et leur apprend à suivre les directives	9%	3%	4%	4%	2%	4%
Considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le programme soit couvert complètement et que le progrès des élèves soit régulièrement évalué.	27	20	21	12	22	20
Cherche à rendre sa classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes.	63	76	74	76	75	73
Considère que le plus important est qu'un professeur soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et de les aider à régler leurs problèmes.	2	1	1	8	2	3
TOTAL	100	100	100	100	100	100

x^2 = 34 C = 0,00 C = 0,24

Tableau 4-19

Relation entre le nombre d'années d'étude des sujets et leur description comme professeurs

Comment vous décririez-vous comme professeur?	Nombre d'années d'étude					Ensemble des sujets (N=568)
	14 ans et moins (N=115)	15 ans (N=92)	16 ans (N=92)	17 ans (N=155)	18 ans et plus (N=114)	
Je me préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que mes élèves travaillent fort et leur apprend à suivre les directives.	10%	5%	3%	7%	4%	6%
Je considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le programme soit couvert complètement et que le progrès des élèves soit régulièrement évalué.	35	33	28	21	31	29
Je cherche à rendre ma classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes.	52	60	69	64	61	61
Je considère que le plus important est qu'un professeur soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et les aider à régler leurs problèmes.	4	2	0	8	4	4
TOTAL	100	100	100	100	100	100

$x^2 = 22$ C = 0,04 C = 0,19

Tableau 4-20

Relation entre le secteur d'enseignement
et l'ouverture face au changement

Le changement en lui-même est une bonne chose car il n'y a rien de pire qu'une situation qui ne change pas.	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N=590)
	Général (N=390)	Professionnel (N=200)	
Entièrement en désaccord	3%	2%	3%
Passablement en désaccord	13	9	12
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord	23	12	19
Passablement d'accord	40	53	44
Entièrement d'accord	21	25	22
TOTAL	100	100	100

Eta = 0,12

Tableau 4-21

Relation entre le secteur d'enseignement et l'opinion quant à la spécialisation vs la culture générale

La spécialisation détruit la culture générale.	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N=594)
	Général (N=392)	Professionnel (N=202)	
Entièrement en désaccord	10%	23%	14%
Passablement en désaccord	25	26	25
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord	18	16	17
Passablement d'accord	37	27	33
Entièrement d'accord	11	8	10
TOTAL	100	100	100

Eta = 0,15

Tableau 4-22

Relation entre le secteur d'enseignement et l'opinion quant à la mixité des classes

Les classes non-mixtes sont encore préférables aux classes mixtes.	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N=593)
	Général (N=393)	Professionnel (N=200)	
Entièrement en désaccord	63%	43%	56%
Passablement en désaccord	27	30	28
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord	7	18	11
Passablement d'accord	2	8	4
Entièrement d'accord	1	3	2
TOTAL	100	100	100

Eta = 0,24

Tableau 4-23

Relation entre le secteur d'enseignement et l'importance accordée au développement de la personnalité par rapport à la spécialisation comme finalité de l'école

A l'école, il est plus important de proposer à l'étudiant un programme qui vise à développer sa personnalité que de lui offrir un programme d'étude qui le spécialise dans un métier.	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N=587)
	Général (N=386)	Professionnel (N=201)	
Entièrement en désaccord	3%	12%	6%
Passablement en désaccord	13	19	15
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord	21	18	20
Passablement d'accord	40	30	37
Entièrement d'accord	24	21	23
TOTAL	100	100	100

Eta = 0,17

Tableau 4-24

Relation entre le secteur d'enseignement et l'importance accordée à l'autonomie par rapport à la transmission des connaissances comme finalité de l'école

A l'école, il est plus important d'aider les élèves à devenir autonomes, critiques et créateurs que de leur transmettre des connaissances.	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N=588)
	Général (N=387)	Professionnel (N=201)	
Entièrement en désaccord	4%	10%	6%
Passablement en désaccord	12	22	16
Je ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord	16	16	16
Passablement d'accord	40	31	37
Entièrement d'accord	28	20	26
TOTAL	100	100	100

Eta = 0,19

Tableau 4-25

Relation entre le secteur d'enseignement et la description d'un bon professeur

Un bon professeur:	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N=572)
	Général (N=375)	Professionnel (N=197)	
Se préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que les élèves travaillent fort et leur apprend à suivre les directives.	4%	5%	4%
Considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le programme soit couvert complètement et que le progrès des élèves soit régulièrement évalué.	16	27	20
Cherche à rendre sa classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes.	76	65	72
Considère que le plus important est qu'un professeur soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et de les aider à régler leurs problèmes.	4	3	4
TOTAL	100	100	100

$x^2 = 11$ $p = 0,01$ $C = 0,14$

Chapitre V

La satisfaction et la motivation au travail

5.1 Les études sur la satisfaction au travail

Les études sur la satisfaction des individus au travail se sont considérablement multipliées ces dernières décennies. Cet intérêt n'est pas étranger aux recherches effectuées, principalement dans le milieu industriel, par l'Ecole des relations humaines[1] dans le deuxième quart du siècle. Jusqu'à la parution de ces études, l'on croyait communément que certains facteurs humains (attitudes, sentiments, émotions, etc.) étaient d'une importance négligeable par rapport à l'efficacité de l'organisation à poursuivre ses buts; or, ces recherches démontrèrent que des facteurs sociaux (ex.: normes de groupe) et psychologiques (ex.: motivation et satisfaction au travail) avaient indubitablement une influence prépondérante sur la productivité de l'entreprise.

Ces découvertes suscitèrent un nombre considérable d'études sur la motivation et la satisfaction des individus au travail dans les différents secteurs de l'activité humaine. Celles-ci, dans l'ensemble, révélèrent que la satisfaction au travail constitue un phénomène complexe dont l'on peut

---

[1] L'Ecole des relations humaines naquit d'une réaction envers l'approche formelle classique dans l'étude des organisations, dont les principaux représentants sont Frédéric W. Taylor (Théorie de l'organisation scientifique du travail, 1911) et Henri Fayol (Administration industrielle et générale, 1916). Ce mouvement doit principalement son essor aux américains Elton Mayo (à la Western Electric Company, 1924) et Kurt Lewin (La dynamique de groupe, 1944).

dégager un certain nombre de composantes. Plusieurs théories[1] furent proposées, soit pour ramener ces composantes à un dénominateur commun (ex.: le "moral" au travail) ou soit pour les classifier (ex.: Herzberg F. et al., The Motivation to Work, 1959). Soulignons qu'en ce qui concerne ces théories, il n'existe pas actuellement de consensus important. En d'autres termes, l'on n'a vraisemblablement pas réussi à formuler une explication du phénomène qui soit suffisamment satisfaisante pour l'ensemble des sciences sociales[2].

Dans le cadre de cette recherche, nous avons sélectionné quinze (15) composantes propres à la quotidienneté du travail des enseignants. Ces éléments sont loin de constituer une mesure exhaustive de l'intérêt et des attitudes au travail des enseignants. Et, dans ce sens, leur cumul ne constituerait pas, en quelque sorte, un score global de satisfaction. Toutefois,

---

[1] Une théorie est en quelque sorte une explication que l'on propose pour aider la compréhension d'un phénomène. Une théorie n'est jamais "vraie" dans ce sens qu'elle n'est pas la réalité, mais qu'elle en est une représentation plus ou moins juste, utile, féconde ou exhaustive. Les théories évoluent et changent au fur et à mesure que notre compréhension de la réalité s'améliore.

[2] Bien que la théorie d'Herzberg et ses collègues (1959) soit relativement célèbre, elle est fortement dénoncée par une psychologie moins béhavioriste et par la sociologie dite "critique" de même que par celle plus "empirique".

ils constituent des repères non-négligeables de certaines dimensions du travail des enseignants[1].

Nous présentons dans les prochains paragraphes la nature de ces composantes et les résultats de leur mesure.

5.2 La mesure de la satisfaction au travail

Pour notre étude sur la satisfaction au travail des enseignants[2] des écoles du Saguenay-Lac St-Jean qui ont accepté de participer au projet de recherche Opération Humanisation (projet O.H.), nous avons sélectionné quinze (15) composantes dont les résultats de la mesure sont les suivants:

	Moyennes[3]	Ecarts-types
- Les chances d'avancement	2,75	1,04
- La sécurité	3,23	1,40
- La considération que vous retirez de votre travail	3,50	1,13

---

[1] Il est à noter que nous avons sélectionné les composantes de la satisfaction des enseignants au travail en tenant compte de la recherche de Claude Dufour (mémoire de maîtrise en administration scolaire, Université Laval) qui s'était inspiré de l'instrument de:
McKEEN, J.E. (1959). Men, Methods and Morale" in Robinson H. Allan "Job Satisfaction Researches OF 1958", Personnel and Guidance Journal, may, 1959, p. 670.
A l'occasion, nous nous référerons au travail de Claude Dufour et, principalement à la version abrégée qu'il édita avec Guy Marion en janvier 1970 à la Corporation des Enseignants du Québec sous le titre: Rapport spécial sur la satisfaction des enseignants du secondaire au Québec au terme de l'année 1967-68 (193 pages).

[2] Rappelons que le nombre total était de 619 répondants.

[3] L'échelle de mesure était la suivante (1) très insatisfait; (2) assez insatisfait; (3) indifférent; (4) assez satisfait; (5) très satisfait. Il est à noter que cette échelle est une inversion de la mesure originale que le lecteur retrouvera à l'appendice A, questions 205 à 220.

	Moyennes	Ecarts-types
- Les relations que vous avez avec la collectivité (appuis, pressions, etc.)	3,52	0,88
- Les conditions matérielles de travail (éclairage, ventilation, etc.)	3,55	1,15
- L'utilisation de vos talents	3,57	1,10
- L'attitude des supérieurs à votre égard	3,79	0,96
- La somme de travail exigé	3,81	0,90
- La matière scolaire	3,84	0,98
- L'autonomie et la liberté d'action dont vous jouissez dans votre travail	3,85	0,98
- Le sentiment d'avoir accompli quelque chose	3,86	0,89
- Le salaire	3,86	0,93
- Le degré de responsabilité que vous possédez	3,88	0,94
- Les relations que vous avez avec vos collègues	3,89	0,93
- Les relations que vous avez avec les étudiants	4,08	0,73

Ces premiers résultats nous révèlent que, dans l'ensemble, les enseignants rejoints par l'enquête sont relativement satisfaits face aux différentes composantes du travail que nous leur avons proposées. Il est intéressant de noter à ce sujet qu'un seul élément suscite une insatisfaction assez généralisée, c'est celui des chances d'avancement (moyenne = 2,75). Ce résultat est relativement compréhensible, compte tenu d'une part que le système d'éducation ne possède pas une structure hiérarchique aussi développée et démarquée que l'entreprise privée et que, d'autre part, la période de croissance élevée de l'organisation scolaire est relativement terminée, et ce, à cause d'une baisse importante de la clientèle scolaire. Il est intéressant

de faire un parallèle ici avec la recherche que réalisa Claude Dufour (1970) en 1967-68, soit dans les premières années du "boum scolaire" consécutif au Rapport Parent. Celle-ci révélait, alors, que le premier facteur de satisfaction au travail des enseignants était justement les possibilités de promotion ou d'avancement (p. 14). De plus, les commissions scolaires ayant un taux élevé de croissance apparaissaient avoir un personnel enseignant relativement plus satisfait (p. 72). La même recherche mentionnait que les relations avec les étudiants étaient d'une faible contribution à la satisfaction chez les enseignants (p. 14). Or, nos résultats semblent révéler que ce dernier élément est l'une des principales sources de satisfaction (moyenne = 4,08) chez les enseignants rejoints par notre enquête. Sauf erreur, et si la comparaison est valable, il semble y avoir eu dans l'espace d'une décennie une importante ré-orientation face au travail chez les enseignants québécois.

L'explication peut aussi résider dans l'approche conceptuelle utilisée. La présente recherche et celle de Dufour considèrent la relation pédagogique avec les étudiants comme une composante du travail au même titre que le salaire ou la tâche. Or, il se peut bien qu'elle constitue pour les enseignants, dans l'ensemble, un niveau de réalité tout autre. Plus ou moins consciemment, le vécu quotidien de l'enseignant se situerait dans deux lieux: celui du travail, lieu de l'environnement matériel et adulte, et celui de l'enfant, lieu de la relation humaine et pédagogique. Le coefficient de corrélation appréciable, soit 0,17, existant entre la composante des relations avec les étudiants et l'énoncé "la plus importante source de satisfaction

pour un enseignant, c'est dans ses classes qu'il la trouve" (question 242), tend effectivement à confirmer cette hypothèse[1].

Dans le but de cerner davantage l'attitude des enseignants face à leur travail, nous avons rajouté à la mesure des quinze (15) composantes de ce dernier, deux questions[2] permettant aux répondants de révéler leur satisfaction face à la nature de leur travail, compte tenu de la structure occupationnelle de la société. Les résultats obtenus à ces questions sont les suivants:

- la grande majorité des répondants, soit 86%, sont satisfaits d'être enseignants, 12% plus ou moins satisfaits et enfin 2% sont insatisfaits;
- la majorité des répondants, soit 57%, considèrent que leur profession est aussi prestigieuse que les autres, 10% la trouvent même plus prestigieuse, alors que 33% la considèrent comme moins prestigieuse.

---

[1] Voir aussi à ce sujet:
PELLETIER, G. (1980). L'influence de l'école secondaire publique sur le sentiment d'aliénation des enseignants: une analyse stratégique. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 338 p., principalement p. 193 et ss.

[2] Question 203: Comment vous situez-vous face à votre profession?

- je suis très satisfait d'être un enseignant	1
- je suis satisfait d'être un enseignant	2
- je suis plus ou moins satisfait d'être un enseignant	3
- je suis insatisfait d'être un enseignant	4
- je suis très insatisfait d'être un enseignant	5

moyenne = 1,68, écart-type = 0,77

Question 205: Par rapport aux autres professions, considérez-vous que l'enseignement est:

- beaucoup plus prestigieux	1
- plus prestigieux	2
- également prestigieux	3
- moins prestigieux	4
- beaucoup moins prestigieux	5

moyenne = 3,32, écart-type = 0,85

N.B.: Les échelles de mesure de ces deux questions seront inversées pour les analyses ultérieures afin d'assurer leur standardisation avec les quinze composantes du travail que nous avons retenu.

La satisfaction au travail des enseignants est donc mesurée sous différents aspects. Il est plausible de croire que certains de ces éléments de notre mesure entretiennent des liens assez serrés entre eux et constituent de fait une dimension, un facteur. Par exemple, l'on peut considérer la réussite scolaire comme étant un facteur pouvant être mesuré par les notes obtenues dans différentes matières académiques. Il existe une technique statistique, assez complexe, l'analyse factorielle, qui permet justement de dégager les principales dimensions existant entre une série d'items ou de composantes. Elle regroupe ces derniers suivant un certain nombre de facteurs et leur attribue une pondération sur chacun d'eux. Cette pondération porte le nom de coefficient de saturation factorielle. Celui-ci nous indique la contribution de tel ou tel item à la définition du facteur. Plus il est élevé, plus il contribue à la définition du facteur.

Les analyses factorielles[1] réalisées pour les différents éléments de la satisfaction au travail que nous avons mesurés, ont révélé l'existence d'une structure à quatre facteurs. Ces derniers constituent des dimensions de la satisfaction au travail que l'on peut identifier au statut, à la tâche, à la réalisation de soi et aux relations interpersonnelles.

L'étude du tableau 5-1 (p.199) révèle en effet que les composantes:

- de la satisfaction à être un enseignant, du prestige accordé à la profession, des chances d'avancement, de la considération retirée de l'exercice du travail, du salaire et de la sécurité d'emploi se regroupent dans un

---

[1] Elles furent réalisées suivant la technique du "maximum likelihood", telle qu'élaborée principalement par Karl Joreskog et telle qu'exécutée par le sous-programme JFACTOR de la programmathèque S.P.S.S. .

facteur que l'on peut identifier au statut de l'emploi;

- du sentiment d'avoir accompli quelque chose, des relations avec les élèves et de la collectivité (ex.: parents), de la matière scolaire et de la somme de travail exigée se regroupent dans un facteur que l'on peut identifier à la tâche de travail;
- de l'autonomie et de la liberté d'action, du degré de responsabilité et de l'utilisation de ses talents, constituent un facteur que l'on peut identifier à la réalisation de soi;
- des relations avec les collègues et les supérieurs se regroupent pour constituer le facteur des relations interpersonnelles du milieu de travail.

Enfin, notons que la composante des conditions matérielles de travail a été retirée des analyses ultérieures, compte tenu de sa faible contribution dans la définition d'un facteur. Soulignons que cette composante s'était révélée plus importante dans la recherche de Dufour[1].

Le présent découpage proposé pour l'étude de la satisfaction au travail des enseignants n'est évidemment ni exhaustif, ni généralisable. C'est celui qui se révèle pour nous le plus intéressant, compte tenu des contraintes de la cueillette des données.

Les analyses ultérieures ont porté sur ces quatre dimensions du travail et nous avons cherché à savoir si les variables explicatives usuelles (ex.: le sexe, la grosseur de l'école, etc.) avaient de l'influence sur le niveau de satisfaction du personnel enseignant.

---

[1] En effet, elle occupait le dixième rang sur quinze comme source d'explication de la satisfaction au travail des enseignants (1970, p. 13).

Soulignons en terminant cette section les scores[1] obtenus sur ces dimensions et la nature de leur interrelation. L'examen du tableau 5-2 (p. 200) révèle que les enseignants sont relativement satisfaits de leur travail suivant les quatre dimensions retenues. Toutefois, il est intéressant de noter que c'est le statut qui suscite la moins grande satisfaction (moyenne = 3,37), alors que la tâche (3,85), la réalisation de soi (3,81) et les relations interpersonnelles (3,89) suscitent un niveau de satisfaction relativement semblable. Enfin, la matrice des coefficients de corrélation du tableau 5-3 (p. 200) révèle que ces quatre dimensions sont substantiellement corrélées.

5.3. Réflexion sur les quatre dimensions retenues de la satisfaction au travail

a) Le statut

Le statut relié à l'emploi que l'on occupe, déterminé par la position sur l'échelle occupationnelle[2], constitue généralement une importante source de satisfaction personnelle ou d'insatisfaction. Herzberg (1959) avait déjà attiré l'attention sur l'importance première de certains éléments du travail pour la satisfaction des individus, notamment les promotions ou l'avancement et la reconnaissance sociale: deux indicateurs de statut. Les promotions et la reconnaissance sont aussi associées au revenu et à la sécurité du revenu. Ces éléments sont tous des indicateurs du prestige accordé à une

---

1 Les scores des quatre dimensions ont été obtenus par l'addition des scores de leurs composantes, divisée par le nombre de composantes constituant chacun des facteurs.

2 Evidemment, cette notion est abstraite mais, toutefois, elle traduit bien la réalité. On peut assez facilement classer les différentes occupations sur une échelle de prestige. Cette dernière est habituellement dans notre société étroitement corrélée à la scolarité ou le revenu.

profession[1] . De fait, la satisfaction professionnelle repose fréquemment sur des satisfactions sociales.

Le prestige accordé à une profession par rapport à une autre est un phénomène historique. Dans le secteur de l'éducation, l'augmentation du nombre des élèves, l'introduction et le développement des méthodes d'enseignement de masse, l'essor d'autres catégories de professionnels, la croissance de la scolarisation dans l'ensemble de la population, ont rendu l'enseignement beaucoup moins prestigieux qu'autrefois. De fait, comme nous le soulignions antérieurement, si la recherche de Dufour (1970, p. 14) avait révélé un niveau de satisfaction très élevé chez les enseignants face aux possibilités d'avancement en 1967-68, notre étude révèle une certaine insatisfaction à ce niveau.

b) La tâche

La tâche de l'enseignant a été profondément modifiée depuis le Rapport Parent, la naissance du Ministère de l'éducation et l'essor du syndicalisme enseignant. L'enseignement général de jadis s'est fragmenté en une multitude de champs de connaissance dont les initiés sont des spécialistes qui étudient, se perfectionnent et se recyclent aujourd'hui vraisemblablement plus qu'hier, mais moins que demain.

---

1 Un autre indicateur important du prestige, associé à une profession, est le niveau d'autodétermination que possède l'individu dans la réalisation de son travail. En d'autres termes, le pouvoir qu'il a dans la définition, l'exécution et l'évaluation de ce dernier. D'ailleurs, à notre avis, si les années 70 furent une décennie de "rattrapage" et de consolidation de la profession d'enseignant, les années 80 seront certainement monopolisées par les batailles entourant la conquête du pouvoir pédagogique et la politisation croissante de l'enseignement.

La tâche, c'est aussi, au-delà de la spécialisation, l'organisation cléricale de l'allocation des élèves, des groupes, des locaux... C'est ce qu'on appelle en termes administratifs la "rationnalisation des ressources", mais c'est aussi la gestion suivant les normes...

La tâche, c'est aussi les relations avec les étudiants. Et, si une certaine élite pédagogique prône l'individualisation de l'enseignement et reconnaît l'importance de la relation maître-élève, etc., 60% des enseignants de notre échantillon rencontrent quotidiennement plus de 100 élèves différents.

c) La réalisation de soi

Selon l'éthique protestante traditionnelle, le travail est le lieu essentiel de la réalisation de soi. Et c'est vraisemblablement dû à l'importance de cette croyance que les études américaines sur la satisfaction au travail sont relativement récentes. Mais, il faut aussi souligner que l'organisation moderne du travail et sa signification ont considérablement changé depuis la révolution industrielle. Dans presque tous les domaines, y compris l'éducation, le travail artisanal de jadis a cédé sa place au travail "fragmenté" par une spécialisation parfois excessive et "normalisée"par une imposante structure administrative. Herzberg (1959) avait déjà démontré l'importance de cette dimension humaine sur la motivation au travail et suggéré, en conséquence, la nécessité d'un enrichissement constant de l'emploi.

d) Les relations interpersonnelles

Malgré qu'elles soient souvent perçues comme instrumentales et parfois même comme étant relativement peu importantes[1] , elles constituent, au contraire, une dimension importante des jeux d'action et de pouvoir au sein de l'organisation. Dufour (1970, pp. 13-14) avait déjà signalé que pour les enseignants québécois, les relations avec les supérieurs et les collègues constituaient une source importante de satisfaction ou d'insatisfaction au travail. Dans notre recherche, lorsque nous avons demandé aux sujets quelles sont les principales caractéristiques de l'orientation des relations entre les enseignants dans leur école (question 174, appendice A):

- 50% des répondants les ont caractérisées de bons contacts sociaux;
- 32% d'entraide pédagogique;
- 10% de mobilisation à des activités syndicales ou politiques;
- et enfin, 8% à d'autres fins.

Cette dimension de la satisfaction au travail s'est avérée d'ailleurs sujette à des variations importantes suivant les variables de base de l'étude.

---

[1] Herzberg considérait lui aussi cette dimension comme peu importante. A notre avis, cela constitue l'une des faiblesses de sa théorie. D'ailleurs, les sujets étudiés par Herzberg, c'est-à-dire, 200 ingénieurs et comptables d'un milieu industriel et très urbain, ne sont guère représentatifs de l'ensemble et de la diversité des milieux de travail. En conséquence, la généralisation d'Herzberg est probablement trop hâtive.

5.4 Les variables de base

Dans le but de déterminer chez les répondants la nature du consensus existant à l'égard de l'intérêt et de la satisfaction au travail, nous avons vérifié si certaines caractéristiques individuelles ou institutionnelles produisaient des variations significatives et substantielles sur les résultats obtenus auprès des quatre dimensions du travail antérieurement présentées.

Dans le cadre du chapitre I, quatre variables individuelles (le sexe, la scolarité, l'expérience et le secteur d'enseignement) et une variable institutionnelle (la grosseur de l'école) furent présentées. Pour les besoins de ce chapitre, nous avons rajouté une autre variable individuelle: l'âge; et deux nouvelles variables institutionnelles: le degré de centralisation de l'organisation et le style de leadership de la direction d'école.

De ces nouvelles variables de base, uniquement le degré de centralisation et le style de leadership constituent des éléments nouveaux. En effet, la variable âge a été décrite au deuxième chapitre.

a) Le degré de centralisation

Cette variable de base fut constituée par le cumul des réponses obtenues aux questions 64, 65, 66 et 71, présentées à l'appendice A[1]. Ce score global révèle que, pour l'ensemble des écoles, les enseignants perçoivent leur

---

[1] Il est à noter que ces questions sont substantiellement corrélées (coefficient "alpha" = 0,67).

organisation scolaire comme étant relativement centralisée. En effet, la moyenne est de cinq sur une échelle où la cote un (1) indique le plus faible niveau de centralisation et la cote huit le plus haut niveau[1]. Suivant les résultats obtenus pour chaque école, il fut possible de les classifier sur une échelle allant de l'école la moins centralisée à celle la plus centralisée.

Le degré de centralisation fait référence à l'autorité hiérarchique d'une organisation, donc à un aspect formel de l'institution scolaire. D'ailleurs, il est possible de le déterminer par l'étude de l'organigramme administratif et des règles de procédure de l'organisation scolaire, alors que le style de leadership d'une direction est davantage personnalisé et tient aux tenants d'un poste de direction.

b) Le style de leadership

Le style de leadership de la direction d'école est déterminé par le total des scores obtenus aux questions 51, 54, 55, 58 et 61 de l'appendice A[2]. Ce score global permet donc d'identifier le style de leadership de la direction sur un continuum où la plus petite valeur (1) révèle un style de leadership participatif et la plus grande (8) un style de leadership autoritaire.

---

1 Pour le besoin des analyses ultérieures, l'échelle de mesure des questions 64, 65, 66 et 71 fut inversée et explique donc les résultats suivants.

2 L'addition fut précédée d'une inversion de l'échelle de mesure. Signalons que ces questions sont fortement corrélées (coefficient alpha = 0,82).

Les résultats obtenus révèlent que, selon les répondants, le style de leadership des directions d'école se situerait dans l'ensemble un peu plus près du style de leadership autoritaire que participatif ($\overline{X}$ = 4,96). A partir de ces résultats , il fut possible de regrouper les écoles participantes à l'étude en trois catégories: les écoles caractérisées par un style de leadership autoritaire, celles caractérisées par un style de leadership consultatif et, enfin, celles caractérisées par un style de leadership participatif.

Enfin, notons que le degré de centralisation de l'école et le style de leadership de la direction sont assez substantiellement corrélés (r = 0,68).

5.5 Les résultats

Dans l'ensemble, les analyses révèlent que les variables de base retenues, à l'exception de la grosseur de l'école, ont souvent une influence significative sur les dimensions proposées des attitudes au travail. Toutefois, les relations sont rarement substantielles[1].

Avant de procéder à la description de ces analyses, soulignons que l'absence d'influence d'une caractéristique de l'organisation scolaire, telle que sa grosseur, constitue un premier résultat intéressant. Chez les enseignants étudiés, la dimension de l'école n'apparaît pas influencer significativement leurs attitudes au travail, du moins en regard de la satisfaction qu'ils en retirent. Le mythe populaire de l'enseignant insatisfait dans les

---

[1] L'analyse statistique que nous avons utilisée pour les tests de moyennes est l'analyse de variance. Une différence de moyenne est significative si le coefficient F a un seuil de probabilité inférieur à 0,05, c'est-à-dire, $p < 0,05$. Une relation est considérée substantielle si l'Eta^2 est de 0,09 et plus.

grandes polyvalentes et satisfait dans la petite école, ne résiste donc pas actuellement à une première analyse. S'il y a des différences marquées d'attitudes chez ces deux groupes d'enseignants, ce n'est vraisemblablement pas une étude de leur satisfaction au travail qui permet d'en saisir la réalité[1].

5.5 Les variables individuelles

Dans l'ensemble, les variables individuelles que nous avons retenues ont une certaine influence sur quelques dimensions de la satisfaction au travail. Toutefois, aucun des liens significatifs n'est vraiment important. En d'autres termes, s'il existe chez nos répondants certaines différences d'attitude face à la satisfaction qu'ils retirent de leur travail, dans l'ensemble ces dernières ne sont pas majeures. Nous examinons dans les prochains paragraphes les résultats obtenus pour la satisfaction au travail suivant les différentes variables individuelles proposées.

a) Le sexe

Les enseignants masculins ou féminins ont des niveaux de satisfaction différents par rapport au statut de leur emploi, aux possibilités de réalisation de soi et aux relations interpersonnelles (tableau 5-4, p. 201). Par contre, ils ne se différencient pas en regard de la satisfaction face à leur tâche[2].

---

[1] Des analyses ont révélé que cela était aussi le cas pour le degré de polyvalence de l'école, son statut socio-économique et son environnement rural-urbain.

[2] Rappelons que ce sont tous des enseignants du secondaire.

Les femmes sont plus satisfaites que les hommes du statut de l'emploi occupé, des possibilités de réalisation de soi au sein de cet emploi et des relations interpersonnelles qui existent dans le milieu de l'emploi. Dufour (1970, p. 66) avait analysé une situation semblable dix ans plus tôt. Toutefois, l'étude de Dufour avait signalé des différences encore plus marquées entre le personnel féminin et masculin. Notamment, les femmes étaient, dans l'ensemble, significativement plus satisfaites que les hommes face à leur tâche. Ce que nos résultats actuels ne confirment pas. Mais, est-ce que les différences d'attitudes entre les deux sexes ne proviendraient-ils pas d'autres variables? Entre autres, rappelons que les hommes sont significativement plus scolarisés que les femmes (chapitre premier). C'est ce que nous tentons de déterminer plus loin.

b) L'âge

Les différences d'âge de nos répondants affectent significativement la distribution de leurs réponses aux questions ayant trait à la satisfaction retirée du statut de l'emploi et des relations interpersonnelles. C'est ainsi que plus l'on est âgé, plus l'on est satisfait face à ces deux dimensions du travail. Soulignons, particulièrement l'importance de cette variable sur la satisfaction reliée au statut. En effet, l'âge a un lien assez fort (Eta = 0,29) avec cette dimension de la satisfaction au travail. Au fur et à mesure que l'on vieillit au sein de la profession, l'on apparaît donc être plus satisfait du prestige et de la considération accordée à l'emploi, de son salaire et de sa sécurité d'emploi et, enfin, de la nature particulière du système de promotion dans l'enseignement.

L'âge se révèle n'avoir aucune influence significative sur la satisfaction au travail quant à la tâche et à la réalisation de soi.

c) La scolarité

La scolarité des répondants est la seule variable individuelle qui engendre des différences significatives aux quatre dimensions proposées de la satisfaction au travail. En effet, l'étude du tableau 5-4 nous révèle qu'il existe une relation significative et souvent appréciable entre la scolarité des enseignants et la satisfaction qu'ils retirent de l'exercice de leur emploi. C'est ainsi que dans l'ensemble plus l'on est scolarisé, plus l'on est insatisfait du statut de son emploi, de sa tâche, des possibilités de réalisation de soi au sein de son travail et des relations interpersonnelles avec ses collègues et supérieurs. Une scolarisation élevée semble être associée à un niveau d'attente plus élevé dans ces domaines. Principalement, les enseignants les plus scolarisés sont particulièrement moins satisfaits que les autres du statut de leur emploi (Eta = 0,25) et des relations interpersonnelles existant dans le milieu de l'emploi (Eta = 0,20).

Ces résultats vont à l'encontre de plusieurs recherches réalisées dans le milieu scolaire américain. En effet, Roland Foucher (1971, pp. 50-51), après une récension relativement exhaustive des études portant sur la satisfaction au travail des enseignants américains, constatait que le degré de formation académique des enseignants ne semblait pas influencer leur satisfaction au travail. Toutefois, la recherche de Dufour (1970, p. 70), réalisée en milieu québécois, révélait que le niveau de scolarité des enseignants était l'un des principaux prédicteurs de leur satisfaction au travail. Ces derniers résultats vont dans le même sens que les nôtres: les enseignants les plus scolarisés sont les plus insatisfaits des différents aspects de leur emploi.

Ces résultats surprenants suscitent l'interrogation. Est-ce que les efforts de scolarisation consentis par les enseignants et fortement encouragés et défrayés par les gouvernements ne conduiront-ils pas à une désaffection et un mécontentement de plus en plus prononcés des enseignants à l'égard de leur travail?

La réponse à cette question serait vraisemblablement affirmative si l'on tient compte des résultats de notre recherche et de celle de Dufour. Toutefois, il serait opportun de spécifier la nature de la relation entre scolarité et insatisfaction. La scolarisation n'est pas une "machine productive" d'insatisfaction. Si elle est associée à cette dernière, cela tient probablement davantage à ce que la personne scolarisée ressente le besoin de nouveau rapport de pouvoir avec ses collègues et ses supérieurs; et ceci, compte tenu des valeurs d'autonomie et de professionalisme reconnues dans notre société aux "grands scolarisés" (ex.: les professions libéraies)[1]. Les enjeux de la dernière négociation collective des enseignants n'étaient pas étrangers à ce phénomène de renégociation du pouvoir, notamment dans les demandes des enseignants d'assumer l'autogestion pédagogique. Il est à prévoir, compte tenu que le taux de scolarisation des enseignants ne semble pas encore avoir atteint un plafond, que ce débat se prolongera certainement encore quelques années. Et, il est particulièrement intéressant de rappeler que c'est avec le statut de l'emploi que la scolarité est la plus appréciablement associée (Eta = 0,25). En d'autres termes, il est concevable de croire que

---

[1] Cette hypothèse est d'autant plus probable qu'en aucun cas l'enseignement ou non de sa spécialisation n'affecte la satisfaction face aux dimensions du travail étudiées. En d'autres termes, les plus scolarisés n'apparaissent pas plus insatisfaits que les moins scolarisés de l'enseignement ou non de leur spécialisation.

c'est certainement en partie pour des raisons de statut et de prestige social que le débat sur la négociation du pouvoir pédagogique est amorcé . Si tel est le cas, il serait plausible de penser qu'une partie importante de la satisfaction professionnelle des enseignants repose vraisemblablement sur des satisfactions sociales.

d) L'expérience

Le nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'éducation produit des différences significatives dans les résultats obtenus à deux des dimensions de la satisfaction au travail: le statut de l'emploi et les relations interpersonnelles au travail. La satisfaction face à la tâche et celle face aux possibilités de réalisation de soi dans son travail n'apparaissent pas affectées par cette variable.

En premier lieu, soulignons que le nombre d'années d'expérience affecte assez fortement la satisfaction à l'égard du statut (Eta = 0,29). En effet, les répondants ayant le plus d'expérience, principalement ceux en ayant 15 ans et plus, sont davantage satisfaits du statut de leur emploi que ceux ayant moins d'années d'expérience. De même, mais d'une façon beaucoup moins appréciable, les répondants ayant entre 7 et 14 ans d'expérience seraient légèrement moins satisfaits que les autres des relations interpersonnelles dans le milieu du travail. Comme la variable nombre d'années d'expérience est étroitement associée à l'âge du répondant,des analyses ultérieures permettront d'expliciter la contribution respective de chacune d'elles aux scores de satisfaction au travail.

e) Le secteur

Les répondants oeuvrant dans les secteurs d'enseignement général et professionnel se révèlent avoir des scores significativement différents face à la satisfaction qu'ils retirent du statut de l'emploi, de la tâche et des relations interpersonnelles au travail. En effet, face à ces trois dimensions du travail, les enseignants oeuvrant au secteur professionnel se déclarent plus satisfaits que ceux travaillant au secteur général. Toutefois, en aucun cas, les différences observées ne sont substantielles.

5.5 Les variables institutionnelles

Les variables institutionnelles retenues pour ce chapitre sont au nombre de trois (3): la grosseur de l'école, son degré de centralisation et le style de leadership de sa direction.

De ces trois variables, uniquement le degré de centralisation de l'école et le style de leadership de la direction ont une influence significative sur une seule dimension de la satisfaction au travail, celle des relations interpersonnelles au sein de l'organisation.

a) Le degré de centralisation

L'étude du tableau 5-5 (p. 203) indique que le degré de centralisation de l'organisation scolaire est significativement associé à la satisfaction face aux relations interpersonnelles dans le milieu de l'emploi. En effet, plus une organisation scolaire est centralisée, plus les répondants se déclarent insatisfaits des relations interpersonnelles au travail. La centralisation semblerait donc conduire à une certaine "impersonnalité" dans le fonctionnement de l'organisation. Dufour (1970, p. 67) avait eu, dix ans

auparavant,des résultats semblables. La décentralisation, souvent perçue comme un élément de pratique démocratique, apparaît donc susciter une satisfaction accrue pour certains aspects des relations de travail. De plus, l'examen du tableau 5-5 révèle que la tendance à la satisfaction croît également face au statut, à la tâche et à la réalisation de soi avec la décentralisation[1] .

Ces résultats vont partiellement à l'encontre de ceux de Michel Crozier (1965, pp. 108-109) dans son étude des employés de bureau. Ce dernier notait que la décentralisation suscitait davantage d'intérêt au travail, mais que par contre, elle détériorait le climat de travail. Dans notre cas, celui des enseignants québécois, la décentralisation apparaît favoriser la satisfaction face au travail et face au climat de travail, c'est-à-dire, les relations interpersonnelles.

---

[1] Bien que les variations ne sont pas significatives pour notre échantillon, la tendance est fort nette.

b) Le style de leadership de la direction

Le style de leadership de la direction se révèle avoir aussi une influence sur les relations interpersonnelles au sein de l'école. En effet, cette variable institutionnelle est associée de manière significative et presque substantielle (Eta = 0,27) avec notre mesure de la satisfaction à l'égard des relations interpersonnelles au sein de l'organisation scolaire. C'est ainsi que plus le style de leadership est autoritaire, plus les répondants sont insatisfaits des relations interpersonnelles au sein de leur milieu de travail. La tendance, quoique non significative, existe aussi pour la satisfaction face au statut, à la tâche et aux possibilités de réalisation de soi.

Le style de leadership de la direction constitue donc un prédicteur non négligeable de certains éléments de la satisfaction face au travail chez les enseignants interrogés. Bidwell (1956) explique l'importance du comportement de l'administration scolaire pour le personnel enseignant, en soulignant que la direction d'école a un certain contrôle sur les processus, les ressources et les événements susceptibles d'influencer la satisfaction des besoins des étudiants et que cette dernière contribue à la satisfaction des enseignants. Chose certaine, et au-delà de cette constatation sommaire, le leadership, comme processus de mobilisation de l'action collective, se révèle avoir une certaine importance dans l'intérêt au travail des enseignants et, par conséquent, dans la qualité de leur intervention au sein de l'action éducative.

5.5 Le contrôle des prédicteurs

Dans le cadre des sections précédentes, nous avons trouvé que cinq variables personnelles ou socio-professionnelles (le sexe, l'âge, la scolarité, l'expérience et le secteur d'enseignement) et deux variables institutionnelles (le degré de centralisation de l'organisation scolaire et le style de leadership de la direction) sont associées à certaines ou à la totalité des quatre dimensions retenues de la satisfaction au travail. Toutefois, comme il le fut souligné antérieurement, il demeure important d'isoler les effets mutuels de ces variables afin d'identifier les principaux prédicteurs. A titre d'exemple, rappelons que le sexe et la scolarité affectent la distribution des réponses sur les dimensions de la satisfaction. Les femmes et les moins scolarisés seraient plus satisfaits de certains aspects de leur travail. Toutefois, les femmes sont, dans l'ensemble, moins scolarisées que les hommes. Les femmes sont-elles donc "naturellement" plus disposées à la satisfaction que les hommes où est-ce dû au fait qu'elles sont en majorité moins scolarisées que ces derniers et que les moins scolarisés se déclarent dans l'ensemble plus satisfaits? C'est à ce type de question que répondent les analyses subséquentes.

a) Le statut

La satisfaction face au statut de l'emploi s'est avérée affectée par les cinq variables personnelles retenues mais par aucune des variables institutionnelles. L'analyse de classification multiple[1] présentée au tableau

---

[1] Ce type d'analyse statistique permet d'isoler les effets mutuels de différents prédicteurs sur une variable dépendante. L'analyse fournit quelques coefficients statistiques dont l'ETA, le BETA et le R^2 (multiple). Le coefficient ETA indique l'importance relative du prédicteur alors que le coefficient BETA indique l'importance absolue, c'est-à-dire après le contrôle des effets des autres prédicteurs. Un coefficient BETA égal ou supérieur à 0,15 révèle que le prédicteur est appréciablement associé à la variable dépendante. Le R^2 (multiple) indique le pourcentage de la variation dans la variable dépendante expliquée par l'ensemble des prédicteurs mentionnés dans l'analyse.

5-6 (p. 204) révèle qu'uniquement deux variables de base contribuent appréciablement aux différences de variation dans la satisfaction face au statut de l'emploi: la scolarité et l'expérience des répondants. Plus les répondants sont jeunes ou scolarisés, plus ils sont insatisfaits du statut actuel d'enseignant. Le sexe, l'âge, le secteur d'enseignement, le degré de centralisation de l'organisation et le style de leadership de la direction ont donc, tout compte fait, peu d'impact sur la satisfaction à l'égard de cette dimension. Toutefois, il est à noter que c'est concernant le statut de l'emploi que l'ensemble des prédicteurs personnels expliquent le plus de variation, soit 17%.

b) La tâche

La satisfaction face à la tâche s'est révélée légèrement affectée lors des analyses antérieures par seulement deux des variables de base, soit la scolarité et le secteur d'enseignement. L'analyse de classification multiple présentée au tableau 5-7 (p. 205) démontre que, tout compte fait, aucune des variables de base personnelles ou institutionnelles a une importance appréciable dans la prédiction à la satisfaction sur cette dimension du travail.

c) La réalisation de soi

La satisfaction quant aux possibilités de réalisation de soi dans son travail, s'est révélée légèrement affectée par le sexe et la scolarité. Comme ce fut le cas pour la satisfaction face à la tâche, l'analyse de classification multiple réalisée sur les prédicteurs révèle qu'aucun d'entre eux contribue d'une façon appréciable à l'explication de la variation dans cette dimension du travail (tableau 5-8, p. 206).

d) Les relations interpersonnelles

Cet aspect du milieu de travail s'est révélé affecté différemment par le sexe, l'âge, la scolarité, l'expérience et le secteur d'enseignement des répondants, de même que par le degré de centralisation de l'école et du style de leadership de la direction. L'analyse de classification multiple réalisée sur ces prédicteurs et présentée au tableau 5-9 (p.207) révèle que le seul prédicteur qui a une influence appréciable est le style de leadership de la direction (BETA = 0,27). La satisfaction face aux relations interpersonnelles au sein de l'école apparaît donc en partie déterminée par le style de leadership de la direction de l'institution. Un style de leadership participatif semble favoriser l'établissement de relations interpersonnelles satisfaisantes pour le personnel enseignant. De plus, soulignons que la scolarité des répondants a une influence presqu'appréciable sur la satisfaction face à cette dimension (BETA = 0,14). Dans l'ensemble, plus l'on est scolarisé, moins l'on est satisfait des relations interpersonnelles au sein de l'école.

Afin de déterminer l'influence réciproque que peuvent avoir ces deux prédicteurs sur la satisfaction concernant les relations interpersonnelles au travail, une dernière analyse de classification multiple fut réalisée. Les résultats de cette dernière sont présentés au tableau 5-10 (p.208) et nous indiquent que le prédicteur le plus important est le style de leadership de la direction (BETA = 0,24). Toutefois, l'effet de la scolarité (BETA = 0,18) demeure et, en conséquence, cette variable de base apparaît contribuer effectivement à la satisfaction en regard des relations interpersonnelles du travail. L'effet combiné de ces deux variables explique 10% de la variation dans la variable dépendante.

5.6 La motivation au travail

La motivation au travail se situe dans un ordre de réalité relativement différent de la satisfaction au travail. Un individu peut se révéler insatisfait de tel aspect ou tel autre de son travail, mais si pour lui cet aspect est peu important, cela affectera vraisemblablement peu son comportement général à l'égard de son emploi[1].

L'une des formulations théoriques les plus populaires de ce phénomène est celle d'Herzberg (1959). Cet auteur identifie principalement cinq facteurs qui sont de puissants déterminants de la satisfaction au travail; ce sont: les accomplissements, la reconnaissance retirée de l'exercice de l'emploi, le travail proprement dit, la responsabilité et l'avancement. Ces cinq facteurs, particulièrement les trois derniers, entraîneraient les changements d'attitudes les plus durables et, dans ce sens, ils sont considérés comme des facteurs moteurs ou motivants. De plus l'auteur identifie principalement cinq autres facteurs qui seraient davantage associés à des situations de mécontentement au travail. Ces derniers n'entraîneraient que des changements d'attitude de courte durée et, par conséquence, seraient des éléments de satisfaction extrinsèque (ou hygiénique) au travail. Ces derniers seraient: la politique et l'administration de l'entreprise, le supérieur (qualités et défauts), la rémunération, les relations entre les personnes et les conditions de travail. Les facteurs moteurs contribueraient à la satisfaction au travail alors que les facteurs hygiéniques diminueraient le mécontentement.

---

[1] Ce raisonnement a toutefois ses limites. Au niveau opérationnel, il est douteux qu'un individu identifie comme source de motivation un aspect du travail pour lequel il éprouve de l'insatisfaction.

La satisfaction et le mécontentement seraient donc ainsi situés sur deux continuums différents.

Sergiovanni (1967) utilisa l'approche d'Herzberg auprès d'enseignants américains et arriva sensiblement aux mêmes conclusions que ce dernier. Bien que notre approche méthodologique[1] diffère de celle utilisée par ces auteurs, nous présentons dans les prochains paragraphes les choix motivationnels réalisés par nos répondants.

1. Les choix motivationnels

L'ensemble des répondants avaient à déterminer à partir de la liste des éléments de notre mesure de la satisfaction au travail présentée à la section 5.2, les trois aspects de leur travail qu'ils trouvaient prioritairement les plus motivants[2]. Les résultats de ce classement sont présentés au tableau 5-1 (p. 199).

L'étude de ce tableau révèle que le plus important facteur motivationnel identifié par les répondants est le "sentiment d'avoir accompli quelque chose". En effet, 40% de ces derniers considèrent que cet aspect du travail est le plus motivant. Le deuxième élément de la motivation au travail, désigné par les répondants, est "les relations avec les étudiants". Selon 21% de ces derniers, cet aspect de leur travail serait le plus motivant, pour 28% cela serait le deuxième plus motivant et, enfin, pour 15% cela serait le

---

[1] Mentionnons notamment qu'ils ont utilisé l'entrevue, alors que la cueillette de nos données fut réalisée par un sondage sociologique.

[2] Questions 221, 222, 223 de l'appendice A.

troisième plus motivant. Loin[1] derrière ces deux aspects, le troisième élément le plus important est "les relations avec les collègues", suivi de la matière scolaire, de l'autonomie et la liberté d'action, du salaire, etc. Toutefois, l'étude du tableau 5-11 (p. 209) révèle qu'il existe surtout 2 aspects désignés comme les plus motivants pour la majorité des répondants, ce sont le sentiment d'avoir accompli quelque chose et les relations avec les étudiants. De plus, il est à noter que le classement des différents éléments motivationnels est relativement étranger à celui proposé par Herzberg (1959).

Il est intéressant de noter que suivant les résultats obtenus par Dufour (1970, p. 13), les relations avec les étudiants avaient une contribution plus que négligeable à la satisfaction face au travail. En effet, ce facteur se révélait être au dernier rang parmi 14 autres facteurs. De même, la satisfaction intrinsèque au travail (du moins l'équivalent du sentiment d'avoir accompli quelque chose) n'était pas l'un des facteurs les plus importants. Il est douteux qu'en l'espace de dix ans les attitudes du personnel enseignant aient si profondément changé. Cette différence majeure provient certainement de l'interprétation donnée par cet auteur à ses résultats ou de la façon dont il les présente.

---

[1] L'artifice utilisé pour déterminer l'importance des écarts entre les "facteurs motivationnels" est le suivant:
- premièrement, nous avons pondéré chacun des éléments en multipliant la mention d'un premier choix par le nombre 3, celle d'un deuxième choix par 2 et celle d'un troisième choix par 1;
- deuxièmement, nous avons constitué un score des valeurs obtenues lors de la première opération (c'est le total pondéré);
- troisièmement, nous avons déterminé l'écart du total pondéré de chacun des éléments par rapport à celui qui a obtenu le total pondéré le plus élevé.

La satisfaction face au travail s'est révélée affectée par un certain nombre de variables de base, qu'en est-il des choix motivationnels?

Les analyses réalisées face aux deux principaux choix, c'est-à-dire, le sentiment d'avoir accompli quelque chose et les relations avec les étudiants, ont révélé qu'aucune des variables de base personnelles ou institutionnelles ne produisait des variations significatives dans la distribution des réponses à ces facteurs motivationnels (test du chi carré, X^2). En d'autres termes, ces choix motivationnels sont sensiblement les mêmes pour tous les répondants, quels que soient leur sexe, leur âge, leur scolarité, leur expérience, leur secteur d'enseignement ou le degré de centralisation et le style de leadership de la direction de leur école.

5.7 Les faits saillants

a) Les enseignants rejoints par l'enquête sont, dans l'ensemble, relativement satisfaits face aux différents aspects de leur travail. Uniquement les chances d'avancement suscitent une légère insatisfaction.

b) Les différents éléments proposés pour la mesure de la satisfaction au travail se regroupent en quatre facteurs: le statut, la tâche, la réalisation de soi et les relations interpersonnelles. Les sujets se déclarent légèrement moins satisfaits du statut de leur emploi que des trois autres facteurs.

c) Après le contrôle des effets mutuels:

- uniquement la scolarité et l'expérience des sujets affectent leur satisfaction face au statut de l'emploi. Plus les répondants sont jeunes ou scolarisés, plus ils sont insatisfaits du statut actuel d'enseignant;
- aucune variable de base n'affecte la satisfaction des sujets face à la tâche et aux possibilités de réalisation de soi au sein du travail;
- uniquement le style de leadership de la direction et la scolarité des sujets affectent appréciablement leur satisfaction à l'égard des relations interpersonnelles avec la direction et les collègues. En effet, plus le style de leadership est autoritaire, moins les enseignants sont satisfaits des relations interpersonnelles au sein de l'école. De même, plus les sujets sont scolarisés, plus ils sont insatisfaits à l'égard de cette dimension.

d) Les deux plus importants facteurs motivationnels au niveau du travail sont, selon les sujets, le sentiment d'avoir accompli quelque chose et les relations avec les étudiants. L'importance de ces deux choix n'est pas affectée par les différentes variables de base.

Tableau 5-1

Structure factorielle des composantes de la satisfaction au travail

Composantes	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
Satisfaction à être un enseignant	0,29	0,45	0,17	0,05
Prestige de la profession	0,16	0,39	-0,04	0,05
Les conditions matérielles de travail (éclairage, ventilation, etc.)	0,03	0,12	0,12	0,09
Les chances d'avancement	0,14	0,48	0,19	0,14
La considération que vous retirez de votre travail	0,26	0,52	0,13	0,26
Le salaire	-0,03	0,34	0,27	0,04
La sécurité	0,05	0,31	0,18	-0,01
L'autonomie et la liberté d'action dont vous jouissez dans votre travail	0,16	0,08	0,69	0,15
Le degré de responsabiblité que vous possédez	0,24	0,25	0,80	0,06
L'utilisation de vos talents	0,37	0,33	0,45	0,19
Le sentiment d'avoir accompli quelque chose	0,51	0,33	0,19	0,11
Les relations que vous avez avec vos collègues	0,30	0,18	0,09	0,30
L'attitude des supérieurs à votre égard	0,11	0,13	0,18	0,96
Les relations que vous avez avec les étudiants	0,48	0,11	0,05	0,14
Les relations que vous avez avec la collectivité (appuis, pressions, etc.)	0,38	0,17	0,08	0,26
La matière scolaire	0,63	0,07	0,09	-0,01
La somme de travail exigé	0,43	0,13	0,13	0,02
Facteurs	Tâche	Statut	Réalisation de soi	Relations interpersonnelles

Tableau 5-2

Moyennes et écarts-types des dimensions
de la satisfaction au travail

	Moyennes*	Ecarts-types
Statut	3,37	0,61
Tâche	3,85	0,58
Réalisation de soi	3,81	0,85
Relations interpersonnelles	3,89	0,75

* La valeur un (1) signifiant très insatisfait et la valeur cinq (5) très satisfait

Tableau 5-3

Matrice des coefficients de corrélation (PEARSON)
entre les dimensions de la satisfaction
au travail des enseignants

	Statut	Réalisation de soi	Relations interpersonnelles
Tâche	0,45	0,51	0,42
Statut		0,49	0,35
Réalisation de soi			0,44

Tableau 5-4

Résultats des analyses de variance entre les quatre dimensions de la satisfaction au travail et les variables de base individuelles

$(\overline{X})$*	Statut	Tâche	Réalisation de soi	Relations inter-personnelles
SEXE				
Masculin	3,31	3,83	3,74	3,79
Féminin	3,51	3,88	3,91	4,06
	F = 9,91	F = 0,99	F = 5,68	F =14,91
	p < 0,05	p > 0,05	p < 0,05	p < 0,001
	Eta^2 = 0,03	Eta^2 = 0,00	Eta^2 = 0,01	Eta^2 = 0,03
AGE				
29 ans et moins	3,16	3,74	3,71	3,79
30 - 34 ans	3,25	3,86	3,76	3,81
35 - 39 ans	3,50	3,82	3,85	3,89
40 ans et plus	3,59	3,91	3,88	4,03
	F =10,25	F = 1,70	F = 1,07	F = 2,96
	p < 0,001	p > 0,05	p > 0,05	p < 0,05
	Eta^2 = 0,08	Eta^2 = 0,00	Eta^2 = 0,00	Eta^2 = 0,02
SCOLARITE				
14 ans et moins	3,64	3,93	3,96	4,05
15 ans	3,51	3,96	3,85	4,06
16 ans	3,31	3,79	3,86	3,96
17 ans	3,34	3,76	3,72	3,76
18 ans et plus	3,17	3,81	3,66	3,69
	F = 6,58	F = 2,68	F = 2,60	F = 6,58
	p < 0,001	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,001
	Eta^2 = 0,06	Eta^2 = 0,02	Eta^2 = 0,02	Eta^2 = 0,04

L'Eta^2 est le pourcentage de la dispersion des réponses expliquées.

Tableau 5-4
(suite)
Résultats des analyses de variance entre les quatre dimensions de la satisfaction au travail et les variables de base individuelles

$(\bar{X})$*	Statut	Tâche	Réalisation de soi	Relations inter personnelles
Expérience				
6 ans et moins	3,32	3,88	3,87	3,96
7 - 10 ans	3,13	3,84	3,70	3,80
11 - 14 ans	3,35	3,82	3,76	3,80
15 ans et plus	3,63	3,86	3,87	3,99
	$F = 11,71$	$F = 0,29$	$F = 1,34$	$F = 2,76$
	$p < 0,001$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p < 0,05$
	$Eta^2 = 0,08$	$Eta^2 = 0,00$	$Eta^2 = 0,00$	$Eta^2 = 0,01$
Secteur				
général	3,30	3,80	3,75	3,83
professionnel	3,54	3,94	3,90	3,99
	$F = 12,99$	$F = 7,57$	$F = 4,05$	$F = 5,79$
	$p < 0,001$	$p < 0,05$	$p > 0,05$	$p < 0,05$
	$Eta^2 = 0,03$	$Eta^2 = 0,01$	$Eta^2 = 0,00$	$Eta^2 = 0,01$

* $(\bar{X})$ = moyenne
Le tableau indique la moyenne obtenue par une catégorie de répondants sur l'échelle de satisfaction au travail où la valeur (1) indiquait une grande insatisfaction et la valeur (5) une grande satisfaction.
Exemple: Les hommes (masculins) ont un score de satisfaction face au statut de 3,31. Ils sont donc dans l'ensemble, plus satisfaits qu'insatisfaits face au statut de leur emploi.

Tableau 5-5

Résultats des analyses de variance entre les quatre dimensions de la satisfaction au travail et deux variables institutionnelles de base

	Statut	Tâche	Réalisation de soi	Relations inter-personnelles
Le degré de centralisation				
Peu centralisé	3,47	3,85	3,88	4,04
Moyennement centralisé	3,37	3,88	3,83	3,93
Très centralisé	3,30	3,80	3,69	3,67
	$F = 2,12$	$F = 0,94$	$F = 2,19$	$F = 10,81$
	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p < 0,001$
	$Eta^2 = 0,00$	$Eta^2 = 0,00$	$Eta^2 = 0,00$	$Eta^2 = 0,04$
Le style de leadership de la direction				
Participatif	3,42	3,88	3,86	4,07
Consultatif	3,36	3,82	3,77	3,76
Autoritaire	3,25	3,80	3,70	3,56
	$F = 1,60$	$F = 0,93$	$F = 1,41$	$F = 21,43$
	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p < 0,001$
	$Eta^2 = 0,00$	$Eta^2 = 0,00$	$Eta^2 = 0,00$	$Eta^2 = 0,07$

Tableau 5-6

Résultats de l'analyse de classification multiple
des variables de base concernant la satisfaction
face au statut de l'emploi

VARIABLES DE BASE:	ETA	BETA
- Personnelles		
Sexe	0,15	0,05
Age	0,27	0,13
Scolarité	0,24	0,20
Expérience	0,29	0,20
Secteur d'enseignement	0,18	0,13
		R^2 (multiple) = 0,17
- Institutionnelles		
Degré de centralisation	0,09	0,07
Style de leadership	0,10	0,06
		R^2 (multiple) = 0,01

Tableau 5-7

Résultats de l'analyse de classification multiple
des variables de base concernant la satisfaction
face à la tâche de travail

VARIABLES DE BASE:	ETA	BETA
- Personnelles		
Sexe	0,03	0,01
Age	0,10	0,12
Scolarité	0,14	0,11
Expérience	0,04	0,07
Secteur d'enseignement	0,11	0,09
		R^2 (multiple) = 0,04
- Institutionnelles		
Degré de centralisation	0,06	0,06
Style de leadership	0,06	0,04
		R^2 (multiple) = 0,00

Tableau 5-8

Résultats de l'analyse de classification multiple
des variables de base concernant la satisfaction
face aux possibilités de réalisation
de soi au sein du travail

VARIABLES DE BASE:	ETA	BETA
- Personnelles		
Sexe	0,10	0,05
Age	0,07	0,06
Scolarité	0,14	0,09
Expérience	0,08	0,06
Secteur d'enseignement	0,08	0,05
		R^2 (multiple) = 0,03
- Institutionnelles		
Degré de centralisation	0,07	0,08
Style de leadership	0,09	0,02
		R^2 (multiple) = 0,00

Tableau 5-9

Résultats de l'analyse de classification multiple
des variables de base concernant la satisfaction
face aux relations interpersonnelles
dans le milieu de travail

VARIABLES DE BASE:	ETA	BETA
- Personnelles		
Sexe	0,17	0,12
Age	0,12	0,12
Scolarité	0,21	0,14
Expérience	0,12	0,09
Secteur d'enseignement	0,09	0,06
		R^2 (multiple) = 0,08
- Institutionnelles		
Degré de centralisation	0,26	0,03
Style de leadership	0,19	0,27
		R^2 (multiple) = 0,07

Tableau 5-10

Résultats de l'analyse de classification multiple des variables de base scolarité et style de leadership de la direction concernant la satisfaction face aux relations interpersonnelles dans le milieu de travail

VARIABLES DE BASE	ETA	BETA
Scolarité des répondants	0,21	0,18
Style de leadership de la direction	0,26	0,24

R^2 (multiple) = 0,10

Tableau 5-11

Distribution et pourcentages de mentions de chaque dimension à chacun des rangs

Rang		1er choix	2e choix	3e choix	Total pondéré	Ecart du total pondéré par rapport à la 1ère dimension
1	Sentiment d'avoir accompli quelque chose	40% (201)	15% (77)	12% (61)	818	-
2	Relations avec les étudiants	21% (105)	28% (135)	15% (74)	659	159
3	Relations avec les collègues	5% (27)	15% (78)	17% (78)	315	503
4	La matière scolaire	8% (43)	8% (41)	13% (62)	273	545
5	Autonomie et liberté d'action	8% (41)	9% (44)	5% (24)	235	583
6	Salaire	4% (19)	6% (28)	8% (40)	153	665
7	Attitudes des supérieurs	2% (12)	5% (25)	5% (26)	112	706
8	Degré de responsabilité	3% (12)	4% (22)	3% (16)	96	722
9	Considération retirée de l'exercice du travail	3% (16)	3% (13)	4% (20)	94	724
10	Utilisation de vos talents	2% (8)	3% (13)	7% (34)	84	734
11	Relation avec la collectivité	- (2)	2% (12)	6% (30)	60	758
12	Sécurité	2% (9)	2% (9)	3% (12)	57	761
13	Somme de travail exigé	- (2)	- (8)	- (17)	39	779
14	Conditions matérielles de travail	2% (8)	- (1)	1% (5)	30	788
15	Chances d'avancement	- (1)	- (-)	1% (3)	6	812

Chapitre VI

L'aliénation au travail

6.1 La notion d'aliénation

Le concept d'aliénation[1] est rattaché à l'histoire de l'homme depuis la plus haute antiquité. Il se manifeste, depuis, à différents intervalles dans le cheminement de la pensée humaine. S'il prend souvent différentes significations suivant les époques, les champs de connaissance et les chercheurs eux-mêmes, il n'en demeure pas moins que depuis quelques années ce concept prend une importance accrue, particulièrement en Amérique du Nord, par les nombreuses utilisations que l'on en fait.

La notion d'aliénation est constamment ramenée à la définition d'une situation où l'individu est privé d'un état ou d'un droit fondamental. Et, c'est dans ce sens que Konrad Lorenz (1965, tr. 1970, p. 166) dira:

> Il n'est pas un homme à l'heure actuelle qui puisse donner librement cours à ses tendances innées, et c'est précisément là-dessus que repose la vieille aspiration de l'humanité vers le paradis perdu.

De fait, il est intéressant de constater que, quelles que soient les races, les cultures, les religions, la représentation de la condition humaine est rattachée à la notion d'une certaine perte. L'homme était jadis un demi-dieu qui avait accès à la connaissance et à son formidable pouvoir.

---

[1] Plusieurs éléments de ce chapitre proviennent de:
Pelletier, Guy (1980). L'influence de l'école secondaire publique sur le sentiment d'aliénation des enseignants. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 325 p.

S'étant avili, il serait chassé du lieu privilégié du savoir. Il erre depuis sur la terre en quête du paradis perdu. L'homme aliéné fait appel au fait religieux pour se racheter. Ce fait religieux lui rappelle à son tour sa faute originelle, sa déchéance, son "aliénation".

L'aventure contemporaine du concept commence réellement avec les travaux de Hegel et Marx. Ces auteurs ont véritablement élaboré le cadre conceptuel moderne de la notion d'aliénation. Et, quelles que soient les différentes formations et perspectives des chercheurs subséquents, tous parlent de la grille d'analyse élaborée par Marx.

L'élaboration de Marx débute avec la prémisse d'Hegel que le développement humain est le produit d'une dialectique de l'être et du devenir qui se traduit par un processus permanent et dynamique d'aliénation et de désaliénation. L'aliénation se manifesterait lorsque l'individu n'aurait plus la possibilité de générer les activités de libération (ou de désaliénation), et ceci, à cause des facteurs externes à son entité.

Selon Marx, les travailleurs oeuvrant dans une société prônant un certain type de politique économique (le capitalisme), sont soumis à l'aliénation du produit de leurs activités. Cette absence de contrôle sur le produit de son travail et sur ses processus fait en sorte que l'individu cesse de s'appartenir, devient un objet et est traité comme tel. L'appropriation des moyens de production et des produits de leur travail par d'autres hommes, réduirait donc les travailleurs à un travail aliéné.

Selon C. Wright Mills[1], comme pour de nombreux sociologues contemporains, l'aliénation n'est pas l'apanage exclusif des travailleurs oeuvrant au sein d'industries capitalistes. La notion d'aliénation est aussi appropriée pour décrire certains aspects du vécu organisationnel des individus oeuvrant au sein des bureaucraties[2] gouvernementales et privées. Alors que pour Marx, l'aliénation résidait dans le rapport de l'ouvrier avec son travail et les produits de son travail, Mills affirme que les individus bénéficiant d'un salaire élevé et de conditions supérieures de travail peuvent aussi se sentir aliénés.

De fait, selon Mills, s'il n'existe aucune relation entre le travail des individus oeuvrant au sein d'organisations bureaucratiques et le produit qui en résulte, ou entre ce travail et le reste de leur vie, ces derniers doivent nécessairement accepter l'idée que leur travail n'a pas de signification, l'accomplir avec plus ou moins de mauvaise volonté et chercher ailleurs (ex.: dans les loisirs) la signification de leur existence.

Cette situation n'est pas étrangère à certains enseignants québécois. Citons, entre autres, à ce propos Jacques Grand Maison[3]:

> Il faudra se demander pourquoi tant de gens ne trouvent plus goût, sens, dynamisme et horizon dans le monde "organisé". Des professeurs me disaient récemment que leur travail à l'école ne faisait plus partie de leurs principaux centres d'intérêts.

---

1 Voir principalement: Mills, C.W. (1951). White Collar. New-York: Oxford University Press Inc. Traduction française (1966): Les cols blancs, Paris: Maspéro.

2 Le système scolaire, et en conséquence les écoles, possèdent un certain nombre de caractères (ex.: spécialisation, contrôle administratif, etc.) qui nous permettent de les considérer comme des organisations à tendance bureaucratique. Rappelons que les enseignants avaient indiqué que leur école était assez bureaucratisée (chapitre III).

3 Paru dans Le Devoir, 29 janvier 1979, p. 6.

6.2 Une approche multi-dimensionnelle

Melvin Seeman[1] propose un modèle multi-dimensionnel du concept d'aliénation. L'objectif principal de Seeman est, d'une part, de construire un modèle conceptuel susceptible de traduire les différentes significations du terme et, d'autre part, de rendre ce dernier utilisable pour la recherche sociologique empirique.

Il identifie et nomme cinq dimensions du concept. Ces dimensions sont: le sentiment d'impuissance, le sentiment d'absurdité, le sentiment d'isolement, celui d'anomie et, finalement, l'aliénation de soi.

a) Le sentiment d'impuissance

L'impuissance, telle que définie par Seeman, constitue une expérience à la fois cognitive et émotive. Dans le milieu de travail, ce sentiment peut apparaître lorsque l'individu se trouve dans l'impossibilité d'exercer de l'influence sur les décisions concernant son travail et l'évaluation de ces résultats. Il apparaît, donc, chez l'individu, lorsque ce dernier ressent une incapacité latente à agir sur son propre devenir dans le système social dont il est membre.

Ce sentiment se manifesterait et, éventuellement, se mesurerait par une absence de contrôle dans le milieu du travail sur la finalité de son travail et sur les moyens pour répondre à ses besoins.

---

[1] Principalement:
Seeman, M. (1959). On the Meaning of Alienation. American Sociological Review, 24, pp. 738-791.

Le sentiment d'impuissance a habituellement constitué l'indicateur privilégié d'une mesure du concept d'aliénation dans les différentes recherches réalisées jusqu'à nos jours.

Il va sans dire que le sentiment d'impuissance, tel que défini par Seeman, relève davantage de la nature subjective d'une perception que de l'objectivité d'une situation. Nous ne traiterons pas du manque d'adéquation qui pourrait exister entre l'impuissance réelle face à une situation et le sentiment d'impuissance qui pourrait en résulter. La perception de l'individu nous apparaît comme étant celle qui peut nous fournir les informations les plus fécondes dans l'explication de ses orientations et de ses comportements (finalités).

b) Le sentiment d'absurdité

Ce sentiment apparaît chez l'individu lorsqu'il ne peut plus prévoir les conséquences de ses actes ou qu'il ne peut en saisir la signification d'une façon intelligible.

Cet aspect de l'aliénation serait à la base des mécanismes de développement des préjugés et de certains mouvements sociaux identifiés, entre autres, respectivement par Adorno[1] et Cantril[2].

L'individu aliéné aura tendance à rendre les autres responsables de ses échecs personnels et sociaux. Les cibles préférées étant le plus fréquemment des acteurs appartenant à un autre système culturel: les immigrants, les juifs, les noirs, etc.

---

[1] Adorno, T.W. et al. (1950). The Authoritarian Personality. New-York: Harper.

[2] Cantril, H. (1958). The Politics of Despair. New-York: The Basic Books.

L'incapacité de décoder un milieu donné d'une façon intelligible et satisfaisante, se manifeste chez d'autres individus par leur appartenance dogmatique et fanatique à des mouvements extrémistes, à vocation sociale, politique ou religieuse.

En milieu organisationnel, le sentiment d'absurdité peut se traduire par une incapacité de l'acteur à comprendre le fonctionnement de l'organisation sociale à laquelle il appartient et la contribution de son travail au sein de cette dernière.

Dans ce sens, ce sentiment peut apparaître chez certains enseignants qui, contraints à une forte division du travail (spécialisation), n'arrivent plus à saisir l'importance éducative de la contribution de leur intervention dans la formation de l'étudiant. L'expérience de ce sentiment peut susciter, chez l'enseignant, une forte propension à ne considérer sa tâche que comme un acte de transmission d'informations spécifiques à un champ restreint de connaissance. Les étudiants n'apparaissent plus tant comme des êtres en formation intégrale, mais plutôt comme des clients en quête d'une "conférence" quotidienne sur un sujet très spécifique (la matière scolaire).

Evidemment, ici aussi ce sentiment présuppose l'existence de certains besoins ou de certains idéaux relatifs au travail.

c) Le sentiment d'anomie

Selon Seeman, l'anomie réside dans l'expérience d'une incapacité à atteindre des buts socialement acceptables et désirables à travers les canaux admis par la société ou par les organisations sociales auxquelles appartiennent les individus. En d'autres termes, la personne faisant l'expérience de

l'anomie, croit qu'il faut utiliser des moyens illégaux pour atteindre les objectifs et réaliser les valeurs les plus prestigieuses de son système social.

Evidemment, le concept d'anomie présuppose l'acceptation de certaines finalités, normes, attitudes et comportements face au travail.

Chez les enseignants, le sentiment d'anomie peut se manifester entre autres, lorsqu'ils croient que les règlements de l'organisation entravent leurs intérêts personnels et qu'il faut être déviant face à ces derniers pour avoir accès à une réussite professionnelle au sein de l'organisation et une réussite sociale au sein de la société globale.

d) Le sentiment d'isolement

Selon Seeman, ce sentiment se situe dans le prolongement du précédent et constitue, en quelque sorte, une étape de plus dans le processus d'aliénation chez la personne.

Alors que l'individu vivant l'expérience de l'anomie accepte plus ou moins tacitement les objectifs de son système social, l'acteur faisant l'expérience de l'isolement, rejette les objectifs mêmes de son système social et des organisations sociales dont il est membre.

L'enseignant manifestant l'expérience de ce sentiment pourra se sentir "isolé" et "anonyme" dans son organisation scolaire, insatisfait face aux buts poursuivis par cette dernière ou avoir une attitude ritualiste dans l'exercice de sa profession.

e) L'aliénation de soi

Ce dernier aspect de l'aliénation se manifeste chez un individu lorsqu'il n'identifie plus son travail comme une source de satisfaction, mais comme un moyen lui permettant d'avoir éventuellement accès à des activités susceptibles de satisfaire ses besoins. Le travail n'est plus un lieu d'accomplissement et de réalisation de soi, mais contribue en quelque sorte à l'appauvrissement de l'expérience humaine. Seeman perçoit cette dimension de l'aliénation comme étant étroitement reliée au sentiment d'absurdité.

Cette dernière dimension présuppose que le travail doit être une source d'actualisation et, qu'en tant que tel, il soit accessible à l'acteur.

L'expérience aliénante, associée à cette dimension, peut se traduire, chez l'enseignant, par une négation de son expérience, un désintéressement et une insatisfaction chronique face à son travail. Dans la mesure où il considère que ses activités scolaires ne répondent pas à ses intérêts fondamentaux, l'enseignant manifestant un haut niveau d'aliénation de soi peut venir à distinguer entre les activités perçues comme aliénantes qu'il poursuit à l'intérieur de l'organisation scolaire et les activités gratifiantes qu'il poursuit à l'extérieur. Il tentera, alors, vraisemblablement de réduire au minimum les premières activités afin de se consacrer davantage aux secondes.

6.3 Aliénation et insatisfaction

Avant de clorenotre présentation du concept d'aliénation, il nous apparaît important de distinguer ce dernier de celui d'insatisfaction. En effet, le manque de satisfaction à l'égard du travail et l'aliénation ne sont pas des concepts équivalents. En d'autres termes, les individus qui ne se sentent pas satisfaits du processus et des conditions de travail sont insatisfaits, alors que ceux qui éprouvent de l'insatisfaction face aux conditions d'exercice du pouvoir, au sein de l'organisation, sont aliénés.

De plus, à notre avis, le concept de satisfaction est beaucoup plus restreint que celui d'aliénation. Lorsqu'on mesure la satisfaction au travail, l'on obtient une réponse évaluative et instantanée de l'individu face à une activité donnée. Alors que la mesure de l'aliénation, face au travail, constitue une mesure du potentiel stratégique et politique de l'individu face aux contraintes et à la dynamique reliées à l'exercice du travail et à l'environnement de ce dernier. C'est dans ce sens que nous utilisons le concept d'aliénation dans le cadre de ce rapport.

6.4 Les résultats de la mesure

Le concept d'aliénation est mesuré suivant ses cinq dimensions par l'intermédiaire de 27 items. Le tableau 6-1 (p.228) présente les résultats pour chacun de ces items[1]. Dans le but de vérifier si ces items mesurent effectivement les cinq dimensions du concept, nous avons eu recours à l'analyse factorielle[2].

[1] Afin d'alléger le texte nous présentons les items avec les résultats de la mesure dans un même tableau.

[2] Ce type d'analyse statistique a été sommairement présenté au chapitre V.

Contrairement à nos attentes, la meilleure structure factorielle des items n'est pas celle comprenant les cinq facteurs anticipés, mais bien plutôt la solution à trois facteurs. En effet, l'examen de la matrice factorielle présentée au tableau 6-2 (p.233) révèle qu'il existe une certaine interpénétration entre les items, au départ conçus pour mesurer l'aliénation de soi et le sentiment d'absurdité, de même qu'entre ceux destinés à mesurer l'anomie et l'isolement social. Cette situation est explicable en partie par la proximité conceptuelle de ces différentes notions. Et, il faut bien l'avouer, nous n'avons vraisemblablement pas réussi dans la formulation et le choix de nos items, à découvrir ceux susceptibles de mieux mesurer ces dimensions. Toutefois, si les résultats de l'analyse factorielle révèlent l'existence de trois facteurs principaux, ces derniers constituent une véritable validation de trois des principales composantes du concept d'aliénation, c'est-à-dire l'aliénation de soi, l'aliénation paranomie et l'aliénation par impuissance. En effet, si nous sélectionnons les items suivant un seuil de saturation factorielle minimal de 0,35 et si nous tenons compte de la validité du contenu de chacun d'eux, il ressort trois principaux regroupements[1]:

- l'aliénation de soi composé des items SOi1, SOi2, SOi3, SOi4, SOi5, SOi6, ABS1, ABS2, ABS3, ABS4, et iSO6;
- l'aliénation par impuissance composée des items IMP1, IMP2, IMP3 et IMP4;
- l'aliénation par anomie composée des items ANO1, ANO2, ANO4, ISO1, ISO2, ISO3, ISO4 et ABS5.

---

[1] Les codes sont présentés au tableau 6-1 (p. 228).

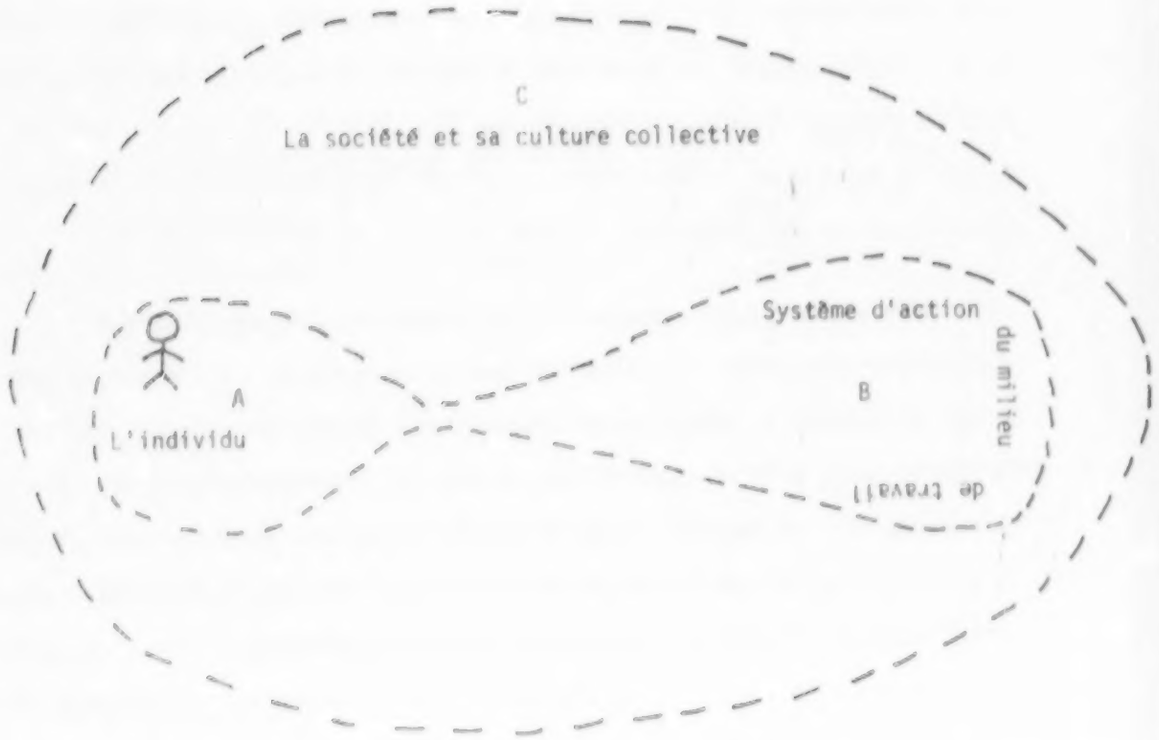
Ces résultats sont particulièrement intéressants. En effet, le premier type d'aliénation traduit l'aliénation de l'individu par rapport à lui-même, c'est-à-dire face à son histoire et ses projets personnels, face à son auto-réalisation en tant qu'individu unique et singulier... Le deuxième type est l'aliénation de l'individu par rapport au système d'action auquel il participe, dans ce cas-ci, l'école. Enfin, le dernier type est l'aliénation de l'individu par rapport à la société globale, à ces normes et ces valeurs dominantes. Ces trois dimensions mesurent donc l'expérience aliénante de l'homme suivant les trois aspects fondamentaux de sa condition: l'homme face à lui-même, face aux autres, face à la culture de la collectivité à laquelle il appartient. Cette explication empirique du concept d'aliénation est particulièrement riche et féconde (voir figure 1, page suivante).

Le score de chacune des trois dimensions retenues du concept est réalisé par simple addition arithmétique de leurs items divisés par le nombre de ces derniers. De même, le score global du concept d'aliénation est réalisé par la somme arithmétique des scores obtenus aux trois dimensions, divisé par trois. En conséquence, suite à la réalisation de ces opérations arithmétiques, nous possédons quatre scores (un score pour chacune des dimensions et un score global) ayant une échelle de mesure, de même amplitude, c'est-à-dire où les cotes un (1) et cinq représentent respectivement les niveaux d'aliénation le moins et le plus élevés.

Les résultats de ces opérations sont présentés au tableau 6-3 (p. 234). L'examen de ce dernier nous révèle que, pour l'ensemble des répondants, le niveau d'aliénation - du moins celui que nous avons réussi à mesurer - est légèrement en-dessous du point milieu de l'échelle ($\bar{X} = 2,75$). C'est la

Figure 1

Représentation graphique de l'individu au sein de son environnement suivant une perspective écologique de l'expérience aliénante



A Le lieu de l'aliénation de soi

B Le lieu de l'aliénation par impuissance

C Le lieu de l'aliénation par anomie

dimension de l'aliénation par impuissance qui suscite le plus haut niveau d'aliénation, soit 3,44; alors que l'aliénation de soi est relativement faible ($\bar{X}$ = 2,20). Quant à l'aliénation par anomie ($\bar{X}$ = 2,60), elle se situe légèrement en-dessous du score global ($\bar{X}$ = 2,75). Donc, parmi les trois dimensions, c'est l'aliénation par impuissance qui contribue le plus à l'expérience aliénante des sujets. Or, comme nous l'avons vu, cette dimension de l'aliénation trouve essentiellement sa source au sein du système d'action auquel le répondant participe, c'est-à-dire là où il peut véritablement manifester sa dimension des rapports avec les autres.

Les trois dimensions du concept sont modérément corrélées. En effet, l'examen du tableau 6-4 (p. 234) nous révèle que les coefficients de corrélation entre les trois types d'aliénation sont de 0,28, 0,40 et 0,44. La plus forte association s'observe entre l'aliénation de soi et l'anomie, et la plus faible entre l'aliénation de soi et l'aliénation par impuissance. Ces résultats nous obligent à considérer une approche multi-dimensionnelle dans la saisie du concept. Car, ces coefficients de corrélation sont suffisamment élevés pour qu'on reconnaisse une parenté certaine entre ces dimensions; mais aussi suffisamment modérés pour y voir des composantes distinctes les unes des autres. Ces dernières analyses accréditent donc la thèse d'un concept multi-dimensionnel.

En résumé, les enseignants rejoints par l'enquête ne se révèlent, dans l'ensemble et suivant notre échelle de mesure, que légèrement aliénés. Toutefois, s'ils sont sous la moyenne de cette dernière en regard de l'aliénation de soi et de l'aliénation par anomie, ils se révèlent un peu plus affectés par l'aliénation par impuissance, c'est-à-dire à la dimension du concept que nous associons davantage au milieu du travail et à sa dynamique des rapports humains.

6.5 Les liens avec les variables de base

Dans le cadre des prochaines analyses, nous utilisons comme variables de base celles présentées au premier chapitre et celles introduites au chapitre V.

En premier lieu, soulignons que les variables de base sexe, âge, scolarité et expérience ne sont pas significativement associées au score global d'aliénation et aux scores de l'aliénation par impuissance, de l'aliénation par anomie et de l'aliénation de soi. Compte tenu que ces différentes variables constituent des paramètres ou des repères de l'histoire individuelle des sujets, il est plausible d'affirmer que l'expérience aliénante est d'abord et avant tout déterminée par la conjoncture existant au sein de l'organisation de travail et non pas, premièrement, par un apprentissage historique des individus au sein de la société.

Les variables de base secteur d'enseignement, dimension de l'école, degré de centralisation et style de leadership de la direction se sont révélées être significativement associées à des variations dans certains des scores d'aliénation. Soulignons, toutefois, qu'aucune de ces variables n'affecte le score d'aliénation de soi. Ces résultats tendent à valider le modèle présenté à la figure 1 (p.222) où nous associons cette dimension de l'aliénation davantage au niveau personnel de l'individu qu'au niveau de l'école ou de la société.

Notons, toutefois, qu'aucune de ces variables de base n'est associée de façon appréciable (Eta $\geq$ 0,15) avec l'une des dimensions de l'aliénation.

a) Le secteur d'enseignement

Cette variable de base n'est significativement associée qu'à une seule dimension de l'aliénation, soit l'aliénation par impuissance. En effet, l'étude du tableau 6-5 (p. 235) révèle que les enseignants du secteur professionnel apparaissent vivre l'expérience de l'aliénation par impuissance à un degré moindre que leurs collègues du secteur général. Ce résultat est certainement associé aux caractéristiques de l'enseignement au sein du secteur professionnel qui furent décrites dans le cadre de chapitres précédents. Notons, toutefois, que si cette variable de base est significativement associée à la dimension de l'aliénation par impuissance, la force de la relation est cependant très faible (Eta = 0,14).

b) La dimension de l'école

La dimension de l'école est significativement associée au score global d'aliénation et aux scores d'aliénation par impuissance et d'aliénation par anomie (tableau 6-5, p. 235). Pour chacun de ces cas, les sujets oeuvrant au sein de petites écoles se révèlent moins aliénés que ceux travaillant au sein de moyennes écoles ou de grandes écoles. Au sein des petites écoles, la dynamique des rapports humains et de l'action collective semble donc être favorable à une expérience aliénante réduite pour les enseignants oeuvrant dans ces dernières. Elles constituent vraisemblablement des organisations davantage à la mesure de l'homme[1]. Il est à noter, toutefois, qu'il n'existe pas une relation linéaire entre la dimension de l'école et le degré d'aliénation

---

[1] E.F. Schumacher fait des analyses intéressantes sur les petites organisations dans le cadre de son livre "Small is beautiful: une société à la mesure de l'homme". Ed. Contretemps - Le Seuil (1978). Le chapitre 6 est consacré à l'éducation.

des enseignants. En effet, pour des raisons inconnues, les sujets oeuvrant au sein d'écoles polyvalentes de taille moyenne se révèlent plus aliénés que ceux oeuvrant au sein de grosses polyvalentes. Cela peut provenir de caractéristiques propres à ces institutions dont nous ne connaissons la teneur ou bien ce type d'organisation possède des caractéristiques qui lui confèrent un caractère singulier.

c) Le degré de centralisation

Cette variable de base est associée à des variations significatives dans le score global d'aliénation et dans ceux de l'aliénation par impuissance et par anomie (tableau 6-5, p. 235). En effet, dans chaque cas, plus les processus administratifs et pédagogiques sont centralisés au sein de l'école, plus les sujets font l'expérience de l'aliénation. C'est principalement la dimension de l'aliénation par impuissance qui est affectée par cette variable de base (Eta = 0,23).

d) Le style de leadership de la direction

Cette variable de base est associée à des variations significatives dans le score global d'aliénation et dans ceux de l'aliénation par impuissance et par anomie (tableau 6-5, p. 235). En effet, pour chacun de ces scores, il existe une relation linéaire entre le style de leadership de la direction et l'expérience aliénante des enseignants, plus ce dernier est autoritaire plus les enseignants se sentent aliénés. Il est intéressant de noter que c'est l'aliénation par anomie qui est davantage associée au style de leadership de la direction (Eta = 0,18). Il apparaît que, chez les sujets, l'exercice du pouvoir est davantage autant associé à des impératifs normatifs (normes, valeurs) qu'à des impératifs ayant trait à la gestion de l'école.

6.6 Les faits saillants

a) Les enseignants rejoints par l'enquête ne se révèlent, dans l'ensemble, et suivant notre échelle de mesure, que légèrement aliénés. Toutefois, s'ils sont sous la moyenne de cette dernière en regard de l'aliénation de soi et de l'aliénation par anomie, ils se révèlent un peu plus affectés par l'aliénation par impuissance.

b) Les variables de base sexe, âge, scolarité et expérience ne sont pas significativement associées à l'aliénation des sujets.

c) Les enseignants du secteur général ressentent davantage l'aliénation par impuissance que ceux du secteur professionnel.

d) Au sein des petites écoles, les enseignants vivent moins l'expérience aliénante que ceux oeuvrant dans de plus grandes écoles.

e) En général, plus les processus administratifs et pédagogiques sont centralisés au sein de l'école, plus les enseignants font l'expérience de l'aliénation.

f) De même, plus le style de leadership de la direction de l'école est autoritaire, plus les enseignants se sentent aliénés.

Tableau 6-1

Distribution des moyennes et des écarts-types
des réponses obtenues aux items d'aliénation

Le sentiment d'impuissance	Code	Moyennes	Ecarts-types	N
J'ai l'assurance de pouvoir personnellement influencer ce qui se fait dans cette école	IMP1	2,45	1,03	602
J'ai souvent l'impression d'avoir peu d'influence sur les choses qui m'arrivent à l'école	IMP2	3,20	1,11	603
J'ai souvent le sentiment que mon école est une organisation où tout est structuré et où il est difficile de changer quoi que ce soit	IMP3	3,40	1,19	598
Un enseignant peut influencer la façon dont le système d'éducation est dirigé	IMP4	2,37	1,15	601
Je peux voir les implications et les résultats immédiats de mon travail	IMP5	2,92	1,16	597
Les problèmes, dans les écoles d'aujourd'hui, sont tellement graves, qu'il n'y a vraiment rien à faire pour les régler	IMP6	1,79	0,83	599

Rem.: La mesure est réalisée sur une échelle à cinq cotes où (1) entièrement en désaccord; (5) entièrement d'accord

Tableau 6-1 (a)

Distribution des moyennes et des écarts-types
des réponses obtenues aux items d'aliénation

Le sentiment d'absurdité	Code	Moyennes	Ecarts-types	N
Mon travail a peu de signification et d'importance dans ma vie	ABS1	1,58	0,86	598
Pour moi, l'enseignement est la plus belle des professions	ABS2	3,39	1,11	593
J'ai le sentiment de venir à mon travail par obligation et non par choix personnel	ABS3	1,88	1,05	596
Le travail que je fais est un travail réellement important pour la société	ABS4	1,07	1,00	600
La vie, de nos jours, est presque vide de tout sens	ABS5	2,08	1,09	602

Tableau 6-1 (b)

Distribution des moyennes et des écarts-types
des réponses obtenues aux items d'aliénation

L'anomie	Code	Moyennes	Ecarts-types	N
Un des principaux problèmes du système scolaire est que ceux qui sont chargés de s'occuper du bien commun ne songent qu'à leur intérêt personnel	AN01	3,05	1,07	598
De nos jours, dans les écoles, il est difficile de distinguer entre une bonne et une mauvaise conduite	AN02	2,43	1,12	597
Un homme doit toujours obéir aux lois, même si elles entravent ses intérêts personnels	AN03	3,54	1,28	597
Pour réussir dans la vie, on est obligé de prendre des moyens qui ne sont pas tout à fait honnêtes	AN04	1,96	1,10	600

Tableau 6-1 (c)

Distribution des moyennes et des écarts-types
des réponses obtenues aux items d'aliénation

L'isolement	Code	Moyennes	Ecarts-types	N
La vie dans les écoles tend à nous transformer en numéros, en machines	iS01	3,08	1,23	598
J'ai parfois l'impression, dans mon école, que personne ne s'intéresse à moi	iS02	2,38	1,11	602
A l'école, il est difficile d'émettre ses opinions si l'on est en désaccord avec la majorité des autres professeurs	iS03	2,85	1,27	600
De nos jours, dans les écoles, il est difficle d'être soi-même	iS04	2,63	1,14	598
A l'école, il y a plusieurs personnes avec qui je me sens des affinités	iS05	3,82	0,96	601
L'école est un lieu où je me sens chez moi	iS06	3,78	0,95	601

Tableau 6-1 (d)

Distribution des moyennes et des écarts-types
des réponses obtenues aux items d'aliénation

L'aliénation de soi	Code	Moyennes	Ecarts-types	N
Dans le cadre de mon travail, j'ai la possibilité d'être créateur, de concevoir et de réaliser des projets personnels	SOi1	3,54	1,11	599
Mon travail me permet d'être moi-même	SOi2	3,90	1,02	599
Les choses les plus intéressantes qui m'arrivent se produisent dans le cadre de mon travail	SOi3	3,08	1,06	596
Si c'était à refaire, je n'aurais pas choisi de devenir un enseignant	SOi4	2,20	1,25	598
Si j'avais la possibilité d'avoir un travail plus rémunérateur et moins intéressant, je changerais certainement de travail	SOi5	1,87	1,03	597
J'ai le sentiment que dans mon travail scolaire, je peux réellement mettre en valeur mes capacités intellectuelles	SOi6	3,49	1,06	601

Tableau 6-2

Matrice factorielle à trois facteurs des items d'aliénation

Item*	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Communalité finale
IMP1	0,02	0,11	0,64	0,42
IMP2	0,09	0,26	0,46	0,28
IMP3	0,05	0,32	0,49	0,34
IMP4	0,07	0,08	0,44	0,20
IMP5	0,06	-0,04	0,23	0,06
IMP6	0,23	0,41	-0,06	0,22
ABS1	0,47	0,27	-0,07	0,30
ABS2	0,64	0,04	0,15	0,43
ABS3	0,58	0,28	-0,07	0,42
ABS4	0,43	0,22	-0,02	0,19
ABS5	0,13	0,44	0,05	0,22
ANO1	0,00	0,51	0,10	0,27
ANO2	0,08	0,55	0,01	0,31
ANO3	0,11	-0,10	-0,08	0,03
ANO4	0,19	0,43	0,05	0,22
iSO1	0,12	0,54	0,19	0,34
iSO2	0,18	0,58	0,23	0,42
iSO3	0,10	0,47	0,30	0,32
iSO4	0,35	0,44	0,28	0,39
iSO5	0,25	0,16	0,04	0,09
iSO6	0,54	0,27	0,16	0,39
SOi1	0,33	0,10	0,26	0,19
SOi2	0,60	0,09	0,16	0,39
SOi3	0,50	-0,03	0,27	0,32
SOi4	0,65	0,17	0,14	0,47
SOi5	0,47	0,28	-0,00	0,30
SOi6	0,36	0,12	0,21	0,19
Facteurs	Aliénation de soi	Aliénation par anomie	Aliénation par impuissance	

(N = 550)

* La codification des items est présentée au tableau 6-1

Tableau 6-3

Distribution des scores obtenus à la mesure du concept d'aliénation

	Moyennes*	Ecarts-Types	N
Aliénation de soi	2,20	0,61	571
Aliénation par impuissance	3,44	0,77	593
Aliénation par anomie	2,60	0,70	580
Aliénation (score global)	2,75	0,53	557

Tableau 6-4

Matrice des coefficients de corrélation (PEARSON) entre les différentes dimensions de l'aliénation

R (N)	Aliénation par impuissance	Aliénation de soi
Aliénation par anomie	0,40 (575)	0,44 (561)
Aliénation par impuissance		0,28 (565)

* La cote un (1) indiquant le niveau d'aliénation le moins élevé et la cote cinq celui étant le plus élevé.

Tableau 6-5

Résultats des analyses de variance entre certaines variables de base et le score global d'aliénation, le score d'aliénation par impuissance et le score d'aliénation par anomie

Variables de base	Aliénation	Impuissance	Anomie
Secteur d'enseignement			
- général		3,50	
- professionnel		3,31	
		(F = 8,52	
		p < 0,01	
		Eta^2 = 0,02)	
Dimension de l'école			
- petite polyvalente	2,61	3,33	2,38
- moyenne polyvalente	2,84	3,60	2,70
- grande polyvalente	2,75	3,41	2,62
	(F = 5,75	(F = 4,42	(F = 7,64
	p < 0,01	p < 0,05	p < 0,001
	Eta^2 = 0,02)	Eta^2 = 0,02)	Eta^2 = 0,03)
Degré de centralisation			
- peu centralisé	2,58	3,14	[illegible]
- moyennement centralisé	2,77	3,47	[illegible]
- très centralisé	2,86	3,64	2,69
	(F =10,86	(F =16,75	(F = 8,71
	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
	Eta^2 = 0,04)	Eta^2 = 0,05)	Eta^2 = 0,03)
Style de leadership de la direction			
- autoritaire	2,83	3,61	2,65
- consultatif	2,82	3,48	2,72
- participatif	2,68	3,36	2,49
	(F = 5,32	(F = 3,90	(F = 7,02
	p < 0,01	p < 0,05	p < 0,001
	Eta^2 = 0,02)	Eta^2 = 0,01)	Eta^2 = 0,03)

Conclusion - Résumé

Le présent rapport de recherche est réalisé à partir des données recueillies auprès de 619 enseignants oeuvrant au sein d'écoles polyvalentes de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean, durant l'année académique 1977-78. L'échantillon est constitué de 90% de l'ensemble des enseignants travaillant au sein de ces écoles. Nous pouvons donc considérer notre échantillon comme étant représentatif de l'ensemble du personnel enseignant de ces écoles. Toutefois, l'échantillon demeure régionaliste et, c'est avec prudence, qu'il faut généraliser les résultats obtenus à l'ensemble du corps enseignant du Québec.

Dans un même sens, les données colligées et analysées au niveau des neuf écoles ne doivent pas être considérées comme des normes ou des moyennes par rapport auxquelles chaque intervenant serait tenté de se situer afin de savoir si, dans son école, les perceptions sont plus positives ou plus négatives que dans les autres. En effet, chaque école possède sa singularité propre et son système d'action original. Tout développement de l'organisation scolaire doit se faire en fonction de ces caractéristiques personnelles et non en fonction de ce qui se fait ailleurs.

Ces mises en garde étant faites, rappelons les faits saillants du présent rapport.

En premier lieu, soulignons que les sujets se différencient suivant un certain nombre de caractéristiques socio-démographiques et professionnelles. En effet, la majorité d'entre eux (63%) sont de sexe masculin. Ils ont une moyenne d'âge se situant dans l'intervalle de 35 à 39 ans. De fait, 52% d'entre eux ont 35 ans et plus, alors que 48% ont 34 ans et moins. Ils sont en grande majorité mariés (80%) et ont au moins un enfant (75%). Notons aussi qu'ils sont citoyens québécois de naissance (97%) et sont habituellement natifs de la région de l'école (80%).

Ils proviennent en majorité de familles de milieu ouvrier (62%) et agricole (14%). Toutefois, dans l'ensemble, leurs parents ont été relativement scolarisés: si 60% de ces derniers n'ont pas été à l'école au-delà du niveau primaire, 25% ont terminé des études secondaires et, enfin, 15% ont eu accès à des études post-secondaires. En ce qui concerne la fréquentation des offices religieux, 41% déclarent y participer hebdomadairement, 45% occasionnellement et, enfin, 14% s'en abstiendraient complètement.

Les répondants ont en moyenne 15 années de scolarité et de 8 à 10 ans d'expérience dans l'enseignement. Toutefois, une minorité relativement importante, soit 28% des répondants, sont actuellement en période de probation et la majorité travaille au sein de leur école actuelle depuis peu de temps: 55% depuis moins de trois ans et 76% depuis cinq ans et moins.

Il est intéressant de noter que 23% d'entre eux poursuivent des activités de travail rémunérées (ex.: commerce) parrallèlement à leur tâche d'enseignant. De même, 47% suivent présentement des cours, dont 27% dans le domaine de l'éducation et 20% dans un autre champ d'étude.

Enfin, 66% oeuvrent au secteur d'enseignement général et 34% au secteur professionnel; alors que la distribution des enseignants pour les niveaux est la suivante: 13% travaillent en secondaire I, 18% en secondaire II, 21% en secondaire III, 25% en secondaire IV et 23% en secondaire V.

En procédant à quelques recoupements de certaines des variables antérieurement présentées, l'on découvre que les enseignantes sont, dans l'ensemble, moins scolarisées que leurs collègues masculins. Elles ont, toutefois, plus d'expérience que ceux-ci, sans être significativement plus âgées. Elles ont vraisemblablement commencé plutôt leur insertion sur le marché du travail, alors que leurs confrères poursuivaient plus à fond leurs études. Il est à noter aussi que si les hommes et les femmes se répartissent d'une façon assez équivalente suivant les secteurs d'enseignement, l'on retrouve significativement plus d'enseignants que d'enseignantes au fur et à mesure que l'on progresse au sein du niveau secondaire. Enfin, ce sont davantage les hommes que les femmes qui exercent des occupations parallèlement à leur tâche d'enseignement.

Face à la participation à des organismes inhérents à l'organisation scolaire, rappelons que 48% des enseignants rejoints participent beaucoup ou assez aux activités syndicales, alors qu'un même pourcentage ne participe jamais aux réunions du conseil d'école, et ceci, malgré que 55% des sujets sont ou ont déjà été membres d'un conseil d'école et que l'on considère que ce dernier a une certaine influence sur les décisions qui se prennent à l'école (41%). Ceci tient probablement au fait que 65% des répondants estiment que leur école est fortement ou assez bureaucratisée.

Par ailleurs, 65% des sujets déclarent travailler fréquemment sur leurs activités scolaires à la maison et la majorité des enseignants rejoints, soit 84%, sont intéressés à poursuivre leur carrière dans le domaine de l'éducation.

Les enseignants du Saguenay-Lac Saint-Jean s'avèrent assez politisés. En effet, 60% des enseignants rejoints révèlent qu'ils sont membres d'au moins une association volontaire et celle qui est le plus fréquemment citée est un parti politique.

Face aux valeurs personnelles et éducatives, le corps enseignant rejoint montre une nette attitude d'ouverture face au changement, attache beaucoup d'importance à la famille, a une attitude favorable face à la discipline mais rejette l'autoritarisme (le pouvoir abusif), est favorable au principe de la polyvalence, de la co-éducation, du maintien du secteur d'enseignement privé, à la responsabilité de l'école dans la formation religieuse, de la démocratisation de l'éducation et, enfin, accorde priorité au développement de la personnalité et de l'autonomie de l'enfant, comme finalité de l'éducation.

Les répondants sont, dans l'ensemble, relativement satisfaits face aux différents aspects de leur travail. Ils sont, toutefois, légèrement insatisfaits face au statut de leur emploi et aux chances d'avancement au sein de ce dernier, principalement les sujets les plus jeunes ou les plus scolarisés. Face au style de leadership de la direction d'école, plus ce dernier est autoritaire, plus les enseignants se déclarent insatisfaits des relations interpersonnelles au sein du milieu de travail. Et encore, cette fois-ci, plus les répondants sont scolarisés, plus ils sont davantage insatisfaits d'un

style de gestion autoritaire. Les deux plus importantes sources de motivation au travail, identifiées par l'ensemble des enseignants, sont le sentiment d'avoir accompli quelque chose et les relations avec les étudiants.

Les enseignants rejoints par l'enquête se sont révélés, dans l'ensemble, et suivant notre échelle de mesure, que légèrement aliénés. C'est la dimension de l'aliénation par impuissance qui contribuerait le plus à l'expérience aliénante de ces derniers. Or, cette dimension de l'aliénation origine surtout du vécu organisationnel et scolaire des enseignants. De fait, il s'est révélé que les enseignants du secteur général, ceux des moyennes et grandes écoles, ceux travaillant au sein des écoles ayant des processus administratifs et pédagogiques, fortement centralisés ou ayant des directions d'école autoritaires, ressentaient davantage ce type d'aliénation que les autres enseignants.

Enfin, l'ensemble des répondants s'est révélé être assez homogène au niveau de leurs activités et de leurs attitudes. En effet, peu de variables de base ont affecté ces dernières et les liens substantiels sont exceptionnels.

Références

ADORNO, T.W. et al. (1950). The Authoritarian Personality. New-York: Harper.

A.S.O.P.E. (1974). Analyse descriptive des données de la première cueillette (1972). Volume III: Les enseignants. Québec: Université Laval et Université de Montréal

BIDWELL, C.H. (1956). Administration and Teacher Satisfaction. Phi Delta Kappan, 27

CANTRIL, H. (1958). The Politics of Despair. New-York: The Basic Books.

CROZIER, M. (1965). Le monde des employés de bureau. Paris: Editions du Seuil.

DUFOUR, C., MARION, G. (1970). Rapport spécial sur la satisfaction des enseignants du secondaire au Québec au terme de l'année 1967-1968. C.E.Q.: Service de recherche, 193 pages.

FAYOL, H. (1916). Administration industrielle et générale.

FOUCHER, R. (1971). Relation entre l'absentéisme et la satisfaction au travail chez les enseignants du niveau secondaire. Mémoire de maîtrise, département de psychologie, Université de Montréal, 126 pages.

HERZBERG, F., MAUSNER, B., PETERSON, R.O., CAPWELL, D.F. (1957). Job Attitudes: Review of Research and Opinion. Pittsburg: Psychological Service.

HERZBERG, F., MAUSNER, B., SNYDERMAN, B. (1959). The motivation to Work. New York: Wiley.

JOMPHE, G. (1964). L'origine sociale des professeurs de la région métropolitaine de Québec, thèse de licence, dépt. de pédagogie, Université Laval.

LESSARD, C. (1978). Rapport d'étape II (Pré-expérimentation, analyse de fidélité et de validité). Document O.H., U.Q.A.C. et U. de M.

LESSARD, C., CORMIER, R.A. et al. (1979). Les enseignants et enseignantes du Québec, une étude socio-pédagogique, M.E.Q., Service de la recherche.

LEWIN, K. (1944). La dynamique de groupe.

MAYO, E. (1924). La Western Electrique Compagnie.

McKEEN, J.E. (1959). Men, Methods and Morale in Robinson H. Allan: "Job Satisfaction Researches Of 1958", Personnel and Guidance Journal, may, p. 670.

MILLS, C.W. (1951). White Collar. New-York: Oxford University Press Inc. Traduction française (1966): Les cols blancs, Paris: Maspéro.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1979). L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action,

PELLETIER, G., LESSARD, C. (1978). Les professeurs: attitudes et attentes face à leur travail. Rapport d'un sondage effectué auprès des enseignants de l'école secondaire Charles Gravel de la Commission scolaire régionale Saguenay, Document O.H.

PELLETIER, G. (1980). L'influence de l'école secondaire publique sur le sentiment d'aliénation des enseignants: une analyse stratégique. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 338 p., principalement p. 193 et ss.

SCHUMACHER, E.F. (1978). Small is Beautiful: une société à la mesure de l'homme. Editions Contretemps - Le Seuil.

SEEMAN, M. (1959). On the Meaning of Alienation. American Sociological Review, 24, pp. 738-791.

SELLTIZ, C. et al. (1976). Research methods in social relations. New-York: H.R.W. Traduit par Bélanger, D. (1977): Les méthodes de recherche en sciences sociales. Montréal: H.R.W., principalement pp. 521-523.

SERGIOVANNI, T.J. (1967). Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers. The Journal of Educational Administration, 5, pp. 66-82.

TAYLOR, W. (1911). Théorie de l'organisation scientifique du travail.

Appendice A

I. VARIABLES PERSONNELLES

1. Le sexe.

	N	%
Masculin	385	63.3
Féminin	223	36.7
TOTAL	608	100.0

2. L'âge.

	N	%	% cumulé
29 ans et moins	86	13.9	13.9
30 - 34 ans	202	32.6	46.5
35 - 39 ans	147	23.7	70.3
40 ans et plus	184	29.7	100.0
TOTAL	619	100.0	

3. L'état civil.

	N	%
Célibataire	124	20.4
Marié	483	79.6
TOTAL	607	100.0

4. Le lieu de naissance.

	N	%
Au Québec	589	97.2
Extérieur au Québec	17	2.8
TOTAL	606	100.0

5. Le nombre d'enfants.

	N	%	% cumulé
Sans enfant	153	24.7	24.7
1, 2 enfant(s)	272	43.9	68.7
3 enfants et plus	194	31.3	100.0
TOTAL	619	100.0	

6P. Les études terminales du père.

	N	%	% cumulé
Elémentaire (1ère - 4e)	376	63.4	63.4
Elémentaire (5e - 7e)	140	23.6	87.0
Métier après l'élémentaire	77	13.0	100.0
TOTAL	593	100.0	

6M. Les études terminales de la mère.

	N	%	% cumulé
Elémentaire (1ère - 4e)	348	59.3	59.3
Elémentaire (5e - 7e)	154	26.2	85.5
Métier après l'élémentaire	85	14.5	100.0
TOTAL	587	100.0	

7. L'assistance à des offices religieux.

	N	%	% cumulé
Hebdomadairement	248	40.8	40.8
Occasionnellement	276	45.4	86.2
Jamais	84	13.8	100.0
TOTAL	608	100.0	

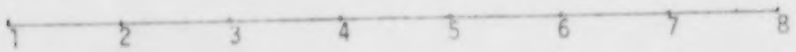
8. La principale profession du père.

	N	%	% cumulé
Col bleu	267	43.1	43.1
Producteur agricole	88	14.2	57.4
Semi-col blanc	119	19.2	76.6
Col blanc et professionnel	145	23.4	100.0
TOTAL	619	100.0	

II. LE PROFIL DE GERANCE

Cette partie du questionnaire visait à mesurer le style de leadership tel que perçu et tel qu'anticipé par les répondants.

L'échelle de mesure était la suivante:



Selon la nature des questions, il existait différentes valeurs pour les huit paliers de l'échelle.

Les types d'échelle étaient les suivants:

- Type A :
  1. Rarement
  3. Parfois
  5. Souvent
  7. Presque toujours

- Type B :
  1. Très peu
  3. Un peu
  5. Beaucoup
  7. Enormément

- Type C :
  1. Aucunement
  3. Un peu
  5. Beaucoup
  7. Enormément

- Type D :
  1. Aucunement libre
  3. Un peu libre
  5. Assez libre
  7. Très libre

- Type E :
  1. Ils ne l'aiment pas (ou je).
  3. Parfois, ils ne l'aiment pas; parfois, ils l'aiment (ou je).
  5. Habituellement, ils l'aiment (ou je)
  7. Ils l'aiment beaucoup (ou je).

- Type F :
  1. Du principal vers les enseignants et ensuite vers les étudiants.
  3. Surtout du haut vers le bas.
  5. De haut en bas et de bas en haut.
  7. De haut en bas, de bas en haut, entre les enseignants et entre les étudiants.

- Type G :
  1. Les communications sont reçues avec beaucoup de suspicion (méfiance).
  3. Certaines sont acceptées et certaines sont reçues avec suspicion (méfiance).
  5. Habituellement acceptées; certaines avec des réserves.
  7. Presque toujours acceptées sinon discutées ouvertement et simplement.

- Type H :
  1. Habituellement imprécises.
  3. Souvent imprécises.
  5. Relativement imprécises.
  7. Presque toujours précises.

- Type I :
  1. Très peu d'interaction; habituellement avec peur et méfiance.
  3. Peu d'interaction; le professeur garde habituellement ses distances vis-à-vis des étudiants.
  5. Modérément d'interaction; souvent avec une bonne mesure de confiance.
  7. Enormément d'interaction cordiale dans un climat de très grande confiance.

- Type J :
  1. Habituellement une perte de temps.
  3. Parfois une perte de temps.
  5. Cela en vaut souvent la peine.
  7. Cela en vaut presque toujours la peine.

- Type K :
  1. Chacun pour soi.
  3. Relativement peu de travail d'équipe en coopération.
  5. Modérément de travail en coopération.
  7. Une très grande part de travail d'équipe en coopération.

- Type L :
  1. Les décisions sont prises par la commission scolaire et le directeur général et ses adjoints.
  3. Elles sont prises par le directeur général et ses adjoints; certaines sont prises par le personnel de cadre et de direction.
  5. Elles sont prises aux niveaux supérieurs après consultation avec les niveaux concernés; les décisions plus spécifiques sont prises à des niveaux inférieurs.
  7. Tous les intervenants participent aux décisions qui les concernent; les décisions sont prises habituellement par consensus.

- Type M :
  1. Inconscients ou seulement un peu conscients.
  3. Conscients de certains problèmes, inconscients d'autres.
  5. Relativement conscients.
  7. Très conscients.

- Type N :
  1. Bas
  3. Presque dans la moyenne
  5. Assez élevé
  7. Très élevé

- Type O :
  1. La direction seul.
  3. La direction et certains enseignants.
  5. La direction, la plupart des enseignants, quelques parents et des étudiants.
  7. La direction, les enseignants, la plupart des parents et des étudiants.

- Type P :
  1. Une résistance généralisée et systématique.
  3. Une forte résistance dans certains secteurs.
  5. Une certaine résistance et une certaine coopération.
  7. Peu ou pas de résistance et beaucoup de coopération.

Nos des questions	Questions	Types d'échelles	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
9.	Avez-vous l'impression que vos étudiants perçoivent dans votre comportement bienveillance et support moral?	A	5.26	5.21	5	1.39
10.	Vous arrive-t-il d'essayer d'avoir des comportements empreints de bienveillance et de support moral envers vos étudiants?	A	5.56	5.57	5	1.45
11.	Dans quelle mesure faites-vous confiance à vos étudiants?	B	5.09	5.08	5	1.20
12.	Dans quelle mesure vos étudiants ont-ils confiance en vous?	B	5.46	5.36	5	1.05
13.	Vos étudiants ont-ils l'impression que vous vous intéressez à leur succès en tant qu'étudiants?	B	5.73	5.66	5	1.24
	Dans quelle mesure vos étudiants se sentent-ils libres de vous parler de:					
14.	Sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?	C	5.11	5.07	5	1.51
15.	Sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	C	4.77	4.69	5	1.55
	Vous arrive-t-il de rechercher et d'utiliser les idées de vos étudiants sur:					
16.	Des sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?	A	4.02	3.85	3	1.70
17.	Des sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	A	4.17	4.07	3	1.60
18.	Dans quelle mesure vos étudiants sentent-ils que vous essayez de les aider à régler leurs problèmes?	B	4.82	4.77	5	1.33

Nos des questions	Questions	Types d'échelles	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
	D'après vous, quelle influence les étudiants ont-ils sur:					
19.	Les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?	B	2.63	2.29	1	1.64
20.	Les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	B	3.62	3.59	3	1.49
	D'après vous, quelle influence les étudiants devraient-ils avoir sur:					
21.	Les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?	B	4.03	4.07	4	1.50
22.	Les sujets académiques tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	B	5.04	5.04	5	1.51
23.	Dans quelle mesure les étudiants participent-ils aux décisions importantes qui les concernent?	B	3.70	3.63	5	1.87
24.	Quelle est l'attitude générale des étudiants envers l'école?	E	4.34	4.38	4	1.10
25.	Dans quelle mesure les informations que vous donnent vos étudiants sont-elles précises quand ils vous parlent de sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres ou de sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	H	3.85	3.90	4	1.37
	Comment les étudiants envisagent-ils les communications qui viennent:					
26.	De vous?	G	5.86	5.98	7	1.25
27.	De la direction (le principal et les adjoints)?	G	4.62	4.73	5	1.49
28.	Dans quelle mesure connaissez-vous les problèmes que rencontrent vos étudiants dans leur travail scolaire?	B	5.08	5.17	5	1.52

Nos des questions	Questions	Types d'échelles	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
29.	Dans vos classes, dans quelle mesure y a-t-il de l'interaction et quel en est la caractéristique?	I	5.56	5.61	5	1.24
30.	Dans quelle mesure vos étudiants s'entraident-ils les uns les autres lorsqu'ils veulent que quelque chose soit accompli?	B	4.60	4.66	5	1.40
31.	Dans quelle mesure vos étudiants sont-ils heureux de venir à l'école?	B	3.97	4.02	4	1.22
32.	Dans quelle mesure attendez-vous avec plaisir votre journée de travail?	B	4.88	4.94	5	1.40
33.	Dans quelle mesure vos étudiants se sentent-ils enthousiastes pour apprendre?	B	3.94	4.03	4	1.25
34.	Le comportement de la direction de l'école vous semble-t-il empreint de bienveillance et de support moral à votre égard?	A	4.74	4.79	5	1.83
35.	Dans quelle mesure la direction vous fait-elle confiance?	B	5.28	5.36	5	1.70
36.	Dans quelle mesure faites-vous confiance à la direction?	B	5.12	5.25	5	1.74
37.	Dans quelle mesure vous sentez-vous libre de parler à la direction de sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et de sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	D	5.90	6.35	7	1.65
	Vous arrive-t-il d'essayer d'être bienveillant et de supporter moralement:					
38.	La direction de votre école?	A	4.91	5.00	5	1.79
39.	Les autres professeurs?	A	5.45	5.53	5	1.57

Nos des questions	Questions	Types d'échelles	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
40.	Arrive-t-il que la direction recherche et utilise vos idées sur des sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et de sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	A	3.97	3.91	3	1.79
41.	Dans votre travail, dans quelle mesure cela "vaut-il la peine" ou est-ce une perte de temps de faire de votre mieux?	J	5.85	6.00	7	1.52
42.	D'après vous, quelle influence les enseignants ont-ils sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	B	4.15	4.16	4	1.78
43.	D'après vous, quelle influence les enseignants devraient-ils exercer sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	B	6.24	6.50	7	1.28
44.	D'après vous, quelle influence la direction exerce-t-elle sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	B	4.65	4.74	5	1.78
45.	D'après vous, quelle influence la direction devrait-elle exercer sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	B	5.00	4.99	5	1.54

Nos des questions	Questions	Types d'échelles	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
46.	D'après vous, quelle influence exerce le personnel du siège social (services régionaux) sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à enseigner, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	B	4.56	4.70	5	2.11
47.	D'après vous, quelle influence le personnel du siège social (services régionaux) devrait-il exercer sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à enseigner, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	B	4.06	4.14	5	1.68
	Est-ce qu'il arrive à la direction de votre école de r-chercher et d'utiliser les idées des étudiants sur:					
48.	Des sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?	A	1.97	1.56	1	1.28
49.	Des sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	A	3.87	3.72	3	1.71
50.	Dans quelle mesure la direction s'intéresse-t-elle à votre succès?	B	4.84	5.09	5	1.94
51.	Dans quelle mesure la direction utilise-t-elle des réunions de groupes pour résoudre des problèmes scolaires?	A	4.34	4.36	5	1.80
52.	Dans quelle mesure la direction s'assure-t-elle que la planification et l'établissement des priorités se font comme il se doit?	B	4.77	4.81	5	1.66
53.	Dans quelle mesure la direction essaie-t-elle de vous fournir la matériel et l'espace dont vous avez besoin pour bien faire votre travail?	B	4.64	4.72	5	1.64

Nos des questions	Questions	Types d'échelles	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
54.	Dans quelle mesure la direction vous donne-t-elle des informations et des idées utiles?	B	3.91	3.97	4	1.67
55.	Dans quelle mesure vous encourage-t-on à être innovateur dans le développement de meilleures méthodes éducatives et de meilleurs contenus de cours?	B	3.88	3.87	5	1.92
56.	Quelle est votre attitude en général envers votre école?	E	5.70	5.75	5	1.40
57.	Dans quelle direction circule l'information sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	F	3.61	3.43	3	1.84
58.	Comment envisagez-vous les communications qui viennent de la direction?	G	5.23	5.21	5	1.41
59.	Dans quelle mesure sont précises les communications que reçoit la direction et qui viennent du milieu de l'école (sauf celles qui viennent des autorités scolaires)?	H	5.23	5.22	5	1.28
60.	Dans quelle mesure la direction connaît-elle les problèmes auxquels les enseignants ont à faire face?	B	4.55	4.46	4	1.62
61.	Dans votre école, dans quelle mesure y a-t-il de l'interaction entre la direction et les enseignants, et quelle en est la caractéristique?	I	4.85	4.97	5	1.56
62.	Dans votre école, dans quelle mesure y a-t-il de l'interaction entre les enseignants, et quelle en est la caractéristique?	I	4.95	5.04	5	1.57
63.	Dans votre école, est-ce "chacun pour soi" ou est-ce que la direction, les enseignants et les étudiants travaillent ensemble en équipe?	K	4.54	4.82	5	1.75

Nos des questions	Questions	Types d'échelles	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
64.	Comment prend-on les décisions dans votre commission scolaire?	L	3.37	3.27	3	1.58
65.	A quel niveau les décisions qui portent sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres sont-elles prises?	L	4.20	4.49	5	1.71
66.	Dans quelle mesure participez-vous aux décisions importantes qui concernent votre travail?	B	4.88	5.11	7	2.09
67.	Dans quelle mesure la direction de votre école essaie-t-elle de vous aider dans les problèmes auxquels vous avez à faire face?	B	4.30	4.31	4	1.68
68.	Dans quelle mesure le personnel du siège social (services régionaux) essaie-t-il de vous aider?	B	2.72	2.54	1	1.51
69.	Dans quelle mesure ceux qui prennent des décisions sont-ils conscients des problèmes, en particulier de ceux des principaux, des enseignants et des étudiants?	M	3.74	3.51	3	1.41
70.	A quel niveau se situe le degré d'excellence du travail à accomplir exigé par la direction de votre école?	N	4.95	4.97	5	1.47
71.	Qui détermine le niveau d'excellence du travail à accomplir dans votre école?	O	3.51	3.55	4	1.54
72.	Qui se sent responsable des moyens à prendre pour atteindre le niveau d'excellence désiré pour le travail à votre école?	O	3.85	3.86	4	1.46
73.	Quelle résistance les étudiants opposent-ils à la poursuite d'un niveau d'excellence élevé à votre école?	P	5.12	5.13	5	1.27

III. ORIENTATION FACE AU CHANGEMENT

Cette partie du questionnaire mesurait le potentiel de changement, l'ouverture à l'innovation chez les enseignants.

L'échelle utilisée pour cette mesure était la suivante:

Pas du tout		Un peu		Assez		Beaucoup	
1	2	3	4	5	6	7	8

Dans les pages suivantes, nous indiquerons pour chacun des items la moyenne, le mode et la médiane de la distribution des réponses.

A. Evaluation du changement et de l'innovation tels que perçus pour l'ensemble de l'école

Directives

Les items contenus dans cette partie du questionnaire décrivent des normes, des attitudes, des conduites et des conditions concernant le climat innovateur de votre école.

Veuillez répondre en tenant compte des situations et des réactions moyennes et indiquer dans quelle mesure chacun des items descriptifs s'applique à l'école.

Encerclez le numéro qui indique le mieux la réponse que vous désirez donner à chaque question.

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
74.	Votre principal encourage-t-il le personnel à s'initier aux idées nouvelles?	4.87	4.96	5	1.81
75.	Votre principal encourage-t-il le personnel à s'initier aux techniques nouvelles?	4.86	4.92	5	1.86
76.	Croyez-vous que le principal et ses adjoints ont le souci d'aller chercher à l'extérieur de l'école les informations et la documentation susceptibles de favoriser l'implantation d'une innovation?	4.66	4.81	5	1.88

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
77.	Les personnes dont vous dépendez le plus étroitement dans votre école sont-elles favorables à la mise à l'essai d'idées nouvelles en matière de pédagogie et de programmes scolaires?	5.06	5.22	5	1.83
78.	Croyez-vous que les changements qui ont eu lieu dans votre école aient eu pour effet d'améliorer le rendement de l'étudiant?	4.56	4.67	5	1.79
79.	Dans quelle mesure la commission scolaire encourage-t-elle les innovations dans votre école?	4.14	4.09	3	1.63
80.	Dans quelle mesure la direction pédagogique encourage-t-elle les innovations dans votre école?	4.67	4.77	5	1.68
81.	Dans quelle mesure votre principal encourage-t-il les innovations dans votre école?	4.79	4.91	5	1.81
82.	Dans quelle mesure les adjoints du principal de votre école encouragent-ils les innovations dans votre école?	4.96	5.06	5	1.74
83.	Dans quelle mesure les parents encouragent-ils les innovations dans votre école?	3.47	3.28	3	1.66
84.	Les professeurs sont-ils censés s'adapter à l'école plutôt que d'y apporter des changements?	3.69	3.63	1	1.92
85.	Croyez-vous que votre principal n'appuie seulement que les changements qui s'appliquent à l'ensemble de la commission scolaire?	3.90	3.56	2	2.00
86.	Dans quelle mesure les étudiants encouragent-ils les innovations dans votre école?	4.29	4.34	5	1.62
	Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant:				
87.	De votre chef de groupe?	2.71	2.19	1	1.78
88.	Des autorités politiques?	2.10	1.64	1	1.50
89.	Des autorités religieuses?	1.61	1.37	1	0.88

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
90.	Des autorités syndicales?	2.67	2.31	1	1.69
91.	Du monde des affaires?	2.06	1.58	1	1.40
92.	Des autres professeurs?	3.53	3.48	3	1.71
93.	Des parents?	2.33	2.07	1	1.38
94.	Des étudiants?	3.11	3.00	3	1.57
95.	De la commission scolaire?	3.33	3.07	1	1.96
96.	Est-ce que les professeurs appuient et encouragent les collègues qui désirent mettre en pratique des idées et des méthodes nouvelles?	4.51	4.61	5	1.72
97.	Les professeurs comprennent-ils parfaitement la nature et les objectifs des changements qu'ils adoptent?	4.69	4.78	5	1.38
98.	A votre avis, est-ce que les professeurs évaluent les méthodes nouvelles qu'ils adoptent?	4.59	4.70	5	1.60
99.	Votre principal appuie-t-il les changements importants souhaités seulement par la majorité des professeurs?	4.48	4.60	5	1.65
100.	La rapidité avec laquelle l'enseignement change rend-elle la profession d'enseignant plus satisfaisante?	3.30	3.03	2	1.74
101.	Croyez-vous que la stabilité constitue le meilleur climat pour l'efficacité de l'enseignement?	4.45	4.56	5	2.15
102.	Croyez-vous qu'il vaille mieux continuer d'employer des méthodes pédagogiques éprouvées que d'essayer des nouveautés?	3.92	3.87	2	1.93
103.	Les professeurs sont-ils conscients des besoins de l'école en matière d'organisation et en pédagogie dans les classes?	5.42	5.48	5	1.58
104.	Les professeurs croient-ils que votre école devrait être différente de ce qu'elle est?	4.69	4.63	4	1.74

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
105.	Croyez-vous que beaucoup de bonnes idées se perdent parce que les professeurs ont rarement l'occasion d'échanger les informations qu'ils possèdent concernant les améliorations possibles?	5.02	5.01	5	1.76
106.	Les professeurs de votre école sont-ils à la recherche d'idées nouvelles pour leur travail?	4.58	4.51	4	1.52
107.	Les autres professeurs croient-ils que l'on doive innover même si l'on n'est pas certain des résultats éventuels?	3.64	3.45	3	1.46
108.	Les professeurs de votre école utilisent-ils des méthodes nouvelles dans leurs classes?	4.12	3.98	3	1.40
109.	Dans quelle mesure les professeurs de votre école encouragent-ils les innovations dans votre école?	4.26	4.23	5	1.43
110.	Les autres professeurs vous font-ils part des idées et des méthodes nouvelles qu'ils connaissent?	3.78	3.56	3	1.63
111.	Les autres professeurs vous font-ils part des idées et des méthodes nouvelles qu'ils utilisent?	3.83	3.64	3	1.64
	Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant:				
112.	De la direction pédagogique?	2.63	2.49	2	1.60
113.	De votre principal?	2.56	2.20	1	1.56
114.	Des adjoints du principal?	2.66	2.32	2	1.52
115.	Lorsque vous avez innové, votre but était-il d'alléger votre tâche en améliorant en même temps votre enseignement?	3.64	3.54	2	2.01
116.	Croyez-vous que le changement se produit trop rapidement dans les écoles actuellement?	3.97	3.68	2	2.14

B. Evaluation du changement et de l'innovation tels que perçus par soi-même

Directives:

Dans cette partie du questionnaire, on vous demande d'évaluer votre propre attitude et votre propre conduite face aux changements pédagogiques. Comme on l'a déjà dit, il n'y a ni "bonnes" ni "mauvaises" réponses. Veuillez indiquer comment vous vous percevez par rapport à chacun des items.

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
117.	En tant que professeur, combien de temps et d'efforts avez-vous consacré aux innovations dans votre propre classe au cours des douze derniers mois?	4.95	4.93	5	1.60
118.	Au cours des douze derniers mois, à peu près combien d'idées et de méthodes nouvelles avez-vous mises à l'essai dans votre propre classe?	4.37	4.29	3	1.53
119.	Au cours des douze derniers mois, à peu près combien d'idées et de méthodes nouvelles avez-vous adopté dans votre propre classe?	4.04	3.90	3	1.45
120.	Au cours des douze derniers mois, quelle quantité d'idées avez-vous proposées en vue d'améliorer le fonctionnement de votre école, la motivation et l'acquisition des connaissances chez vos élèves?	4.08	3.98	3	1.53
121.	Vous entretenez-vous avec d'autres professeurs des idées nouvelles dont vous avez pris connaissance en lisant des ouvrages et des périodiques sur l'enseignement?	4.18	4.13	3	1.67
122.	Rapportez-vous à vos collègues les idées nouvelles dont vous prenez connaissance dans les congrès, les sessions de perfectionnement et les cours universitaires?	4.20	4.18	5	1.77
123.	Appuyez-vous et encouragez-vous les autres professeurs qui désirent faire l'essai de pratiques nouvelles?	5.21	5.21	5	1.58
124.	Etes-vous à la recherche d'idées nouvelles pour votre travail?	5.62	5.78	7	1.68

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
125.	Croyez-vous que les changements qui ont été introduits pendant les dix dernières années ont amélioré la qualité de l'éducation?	3.90	3.79	3	1.82
126.	Vous adaptez-vous facilement au changement?	5.84	5.85	5	1.42
127.	Lorsque vous avez innové, votre but était-il d'améliorer votre enseignement?	6.19	6.48	7	1.40

C. Evaluation du changement et de l'innovation tels que perçus en fonction d'une innovation bien spécifique

Directives:

Nous désirons connaître les pratiques nouvelles employées dans votre école. Il s'agit des pratiques considérées comme des options libres et désirées plutôt que des règles prescrites par les autorités provinciales ou régionales; elles doivent, en outre, mettre en cause plus d'un professeur et/ou un groupe d'élèves.

Si aucune pratique pédagogique ou administrative n'a été mise à l'essai et/ou adoptée par votre école, veuillez vous abstenir de répondre à cette partie du questionnaire.

Veuillez nommer et décrire brièvement l'innovation ou le changement que vous jugez significatif:

_____

_____

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
128.	Croyez-vous que les traits caractéristiques de cette pratique conviennent au caractère de votre école?	4.79	4.91	5	1.71
129.	Trouvez-vous que la qualité de l'éducation y ait assez gagné pour justifier le dérangement occasionné par ce changement?	4.79	4.86	5	1.82

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
130.	Trouvez-vous que cette innovation représente une amélioration de la pédagogie dans votre école?	4.89	4.89	4	1.93
131.	Les professeurs touchés par l'implantation de cette innovation ont-ils une attitude favorable à son endroit?	4.86	4.95	5	1.70
132.	Les élèves touchés par cette pratique l'acceptent-ils volontiers?	5.12	5.21	5	1.67
133.	Etes-vous vraiment satisfait de l'implantation de cette innovation dans votre école?	4.88	5.02	5	1.91
134.	Croyez-vous qu'il y ait, dans votre école, un besoin ou un problème bien défini que cette nouvelle pratique soit en mesure de satisfaire ou de résoudre?	4.70	4.74	5	1.71
135.	Trouvez-vous que vos capacités et votre expérience ont été utilisés efficacement en vue de résoudre le problème en question?	4.24	4.46	5	1.76
136.	Les professeurs ont-ils fait l'effort de rechercher l'information pertinente et importante concernant l'implantation de la pratique en question?	4.51	4.52	5	1.66
137.	Si vous vous comparez avec les autres professeurs de votre école, dans quelle mesure avez-vous discuté de cette pratique avec vos collègues?	4.62	4.75	5	1.56
138.	Trouvez-vous que les professeurs ont été préoccupés par ce besoin ou problème?	4.31	4.33	5	1.63
139.	Croyez-vous qu'il y ait, dans votre école, un besoin ou un problème bien défini que cette nouvelle pratique soit en mesure de satisfaire ou de résoudre?	4.74	4.84	5	1.72
140.	Si l'on vous demandait d'évaluer la connaissance que vous avez de cette pratique, diriez-vous que vous en êtes bien informé?	5.17	5.16	5	1.63
141.	Croyez-vous que cette pratique fasse maintenant partie intégrante, assimilée et acceptée de l'organisation de votre école?	4.47	4.57	5	1.74

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
142.	Les objectifs visés par cette innovation ont-ils été clairement compris par les personnes impliquées?	4.78	4.86	5	1.47
143.	Dans quelle mesure des informations concernant cette nouvelle pratique ont été fournies aux autres professeurs?	4.65	4.69	5	1.56
144.	Votre école a-t-elle pris la peine d'évaluer la qualité et l'utilité de cette nouvelle pratique avant de l'adopter?	4.27	4.39	5	1.76
145.	Les parents ont-ils été convenablement informés?	3.53	3.24	3	1.74

IV. VARIABLES PROFESSIONNELLES

146. Le nombre d'années d'études.

	N	%	% cumulé
14 ans et moins	123	19.9	19.9
15 - 16 ans	196	31.7	51.5
17 ans et plus	300	48.5	100.0
TOTAL	619	100.0	

147. Le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement.

	N	%	% cumulé
6 ans et moins	138	22.7	22.7
7 - 14 ans	292	48.1	70.8
15 ans et plus	177	29.2	100.0
TOTAL	607	100.0	

148. Le secteur d'enseignement.

	N	%
Général	398	65.6
Autres	209	34.4
TOTAL	607	100.0

149. Le nombre de groupes d'enseignement.

	N	%	% cumulé
3 groupes et moins	233	37.6	37.6
4 groupes	235	38.0	75.6
5 groupes et plus	151	24.4	100.0
TOTAL	619	100.0	

150. La fonction dans l'école.

	N	%
Enseignants	587	94.8
Autres	32	5.2
TOTAL	619	100.0

151. Le niveau d'enseignement.

	N	%	% cumulé
Secondaire I et pré-secondaire	75	12.5	12.5
Secondaire II	107	17.9	30.4
Secondaire III	126	21.0	51.4
Secondaire IV	153	25.5	77.0
Secondaire V	138	23.0	100.0
TOTAL	599	100.0	

152. Le rythme d'apprentissage enseigné.

	N	%	% cumulé
Allégé (lent)	95	15.8	15.8
Régulier (moyen)	309	51.2	67.0
Enrichi (rapide)	39	6.5	73.5
Deux ou trois rythmes	125	20.7	94.2
Autres	35	5.8	100.0
TOTAL	603	100.0	

153. La certification pour l'enseignement.

	N	%
Certifié	547	89.7
Non certifié	63	10.3
TOTAL	610	100.0

154. L'exercice d'un travail parallèle rémunéré.

	N	%
Oui	145	23.4
Non	474	76.6
TOTAL	619	100.0

155. Le nombre d'années de travail au sein de l'école.

	N	%	% cumulé
Moins de 3 ans	170	27.5	27.5
3 - 5 ans	173	27.9	55.4
6 - 8 ans	126	20.4	75.8
9 ans et plus	150	24.2	100.0
TOTAL	619	100.0	

156. La principale matière enseignée.

	N	%
Mathématiques	93	15.0
Physique	40	6.5
Chimie	48	7.8
Français	91	14.7
Histoire	41	6.6
Géographie	51	8.2
Cathéchèse	28	4.5
Information scolaire	175	28.3
Equipement motorisé	52	8.4
TOTAL	619	100.0

157. L'enseignement de sa spécialisation.

	N	%
Oui	505	83.1
Non	103	16.9
TOTAL	608	100.0

158. Le nombre d'heures consacrées par semaine à la préparation des cours et à la correction des travaux.

	N	%	% cumulé
Moins de 5 heures	87	14.3	14.3
5 - 9 heures	267	43.9	58.2
10 - 14 heures	168	27.6	85.9
15 - 19 heures	86	14.1	100.0
TOTAL	608	100.0	

159. La participation aux activités étudiantes.

	N	%
Oui	171	28.1
Non	436	71.7
TOTAL	607	100.0

160. Le nombre d'élèves par classe.

	N	%
24 élèves ou moins	211	34.1
25 - 29 élèves	408	65.9
TOTAL	619	100.0

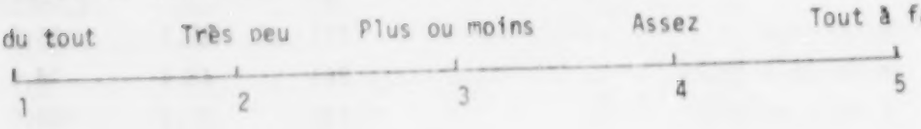
161. Le nombre de périodes d'enseignement par semaine.

	N	%
19 périodes et moins	135	22.1
20 périodes et plus	475	77.9
TOTAL	610	100.0

162. La taille raisonnable d'une école secondaire.

	N	%	% cumulé
Moins de 500 étudiants	127	20.5	20.5
De 500 à 1,000 étudiants	258	41.7	62.2
1,000 et plus	234	37.8	100.0
TOTAL	619	100.0	

Pour les questions 163 à 172, l'échelle de mesure était la suivante:



Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
163.	Trouvez-vous que les activités étudiantes intégrées à l'horaire apportent vraiment quelque chose aux étudiants?	3.59	3.74	4	1.11
164.	Trouvez-vous que l'animation des activités socio-culturelles et sportives est adéquate?	3.12	3.26	4	1.12
165.	Les étudiants s'adressent-ils à vous lorsqu'ils ont des problèmes personnels, scolaires ou autres?	3.22	3.31	4	0.98
166.	Croyez-vous que les chefs de groupes ont un rôle important à jouer dans votre école?	3.42	3.70	4	1.32
167.	Votre chef de groupe joue-t-il adéquatement son rôle?	3.50	3.79	4	1.28
	Les services professionnels de votre école répondent-ils aux attentes des étudiants:				
168.	Conseiller en orientation?	3.49	3.71	4	1.02
169.	Psychologue?	2.70	2.72	4	1.25
170.	Animateur de pastorale?	3.64	3.82	4	1.08
171.	Infirmière?	3.54	3.73	4	1.02
172.	Travailleur(se) social(e)?	2.87	3.08	4	1.30

173. Le nombre de jours de classe manqués en moyenne dans une année.

	N	%	% cumulé
Aucun jour	213	35.1	35.1
Moins de 5 jours	263	43.4	78.5
5 jours et plus	130	21.5	100.0
TOTAL	606	100.0	

174. Caractéristique de l'orientation des relations avec les autres enseignants au sein de l'école.

	N	%
Un échange de bons contacts sociaux	299	49.6
Une mobilisation à des activités syndicales ou politiques	59	9.8
Une entraide pédagogique	192	31.8
Autre	53	8.8
TOTAL	603	100.0

175. Pour l'ensemble des enseignants, les suites de la dernière négociation collective furent:

	N	%	% cumulé
1. Très profitables	64	10.6	10.6
2. Assez profitables	176	29.3	39.9
3. Plus ou moins profitables	224	37.3	77.2
4. Peu profitables	59	9.8	87.0
5. Très peu profitables	78	13.0	100.0
TOTAL	601	100.0	

Moyenne: 2.85
Médiane: 2.77
Mode : 3
Ecart-type : 1.15

176. Mes enfants fréquentent (ou fréquenteraient):

	N	%
L'école publique	436	72.2
L'école privée	168	27.8
TOTAL	604	100.0

177. Je suis membre de l'association suivante:

	N	%
Une chambre de commerce	4	0.7
Un "club social" (ex: Richelieu, Rotary, etc.)	76	13.8
Un parti politique (provincial ou fédéral)	107	19.5
Un parti politique municipal	2	0.4
La Société St-Jean-Baptiste ou la Société Nationale des Québécois	9	1.6
Un conseil d'administration (Cegep, hôpital, etc.)	13	2.4
Une association de professeurs (autre que syndicale)	46	8.4
La Ligue des droits de l'homme	2	0.4
Une autre association	67	12.2
Aucune association	224	40.7
TOTAL	550	100.0

178. Participez-vous aux activités sociales (rencontres, "party", fêtes, etc.) de votre école?

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup	164	26.9	26.9
2. Assez	207	33.9	60.8
3. Plus ou moins	107	17.5	78.4
4. Peu	103	16.9	95.2
5. Pas du tout	29	4.8	100.0
TOTAL	610	100.0	

Moyenne: 2.39
Médiane: 2.18
Mode : 2
Ecart-type : 1.18

179. Participez-vous aux activités syndicales?

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup	79	13.0	13.0
2. Assez	215	35.3	48.3
3. Plus ou moins	163	26.8	75.0
4. Peu	114	18.7	93.8
5. Pas du tout	38	6.2	100.0
TOTAL	609	100.0	

Moyenne: 2.70
Médiane: 2.56
Mode : 2
Ecart-type : 1.11

180. Participez-vous aux réunions du conseil d'école (conseil des professeurs)?

	N	%	% cumulé
Jamais	214	36.7	36.7
Occasionnellement	120	20.6	57.3
Souvent	48	8.2	65.5
Toujours	68	11.7	77.2
Il n'y a pas de conseil à notre école.	133	22.8	100.0
TOTAL	583	100.0	

181. Etes-vous ou avez-vous déjà été membre du conseil d'école?

	N	%
Oui	283	47.2
Non	236	39.3
Il n'y a pas de conseil à notre école.	81	13.5
TOTAL	600	100.0

182. Selon vous, le conseil d'école a-t-il beaucoup d'influence sur les décisions qui se prennent?

	N	%
Très peu d'influence	85	14.7
Peu d'influence	64	11.1
Plus ou moins d'influence	130	22.5
Assez d'influence	138	23.9
Beaucoup d'influence	56	9.7
Il n'y a pas de conseil d'école à notre école.	104	18.0
TOTAL	577	100.0

A votre école, qui s'occupe des activités suivantes? (questions 183 à 190)

183. Les activités sociales (vin-fromage, party, fête de Noël, etc.)?

	N	%
La direction	11	2.0
Le conseil d'école	151	27.2
Les deux ensemble	163	29.4
Ni l'un ni l'autre	206	37.1
Personne ne s'en occupe	24	4.3
TOTAL	555	100.0

184. L'accueil des professeurs en septembre?

	N	%
La direction	400	66.9
Le conseil d'école	27	4.5
Les deux ensemble	125	20.9
Ni l'un ni l'autre	23	3.8
Personne ne s'en occupe	23	3.8
TOTAL	598	100.0

185. Les problèmes de relation entre professeurs-étudiants?

	N	%
La direction	267	45.8
Le conseil d'école	26	4.5
Les deux ensemble	188	32.2
Ni l'un ni l'autre	55	9.4
Personne ne s'en occupe	47	8.1
TOTAL	583	100.0

186. L'évaluation des cours et des professeurs?

	N	%
La direction	357	61.4
Le conseil d'école	8	1.4
Les deux ensemble	82	14.1
Ni l'un ni l'autre	42	7.2
Personne ne s'en occupe	92	15.8
TOTAL	581	100.0

187. La rédaction et la distribution de circulaires d'information?

	N	%
La direction	399	67.7
Le conseil d'école	44	7.5
Les deux ensemble	129	21.9
Ni l'un ni l'autre	9	1.5
Personne ne s'en occupe	8	1.4
TOTAL	589	100.0

188. Les rencontres de professeurs pour des discussions sur des problèmes particuliers?

	N	%
La direction	342	58.3
Le conseil d'école	58	9.9
Les deux ensemble	160	27.3
Ni l'un ni l'autre	8	1.4
Personne ne s'en occupe	19	3.2
TOTAL	587	100.0

189. La préparation et la réalisation des journées pédagogiques?

	N	%
La direction	365	60.8
Le conseil d'école	38	6.3
Les deux ensemble	192	32.0
Ni l'un ni l'autre	3	0.5
Personne ne s'en occupe	2	0.3
TOTAL	600	100.0

190. Les décisions concernant l'organisation de l'école (budget, distribution des charges de cours, etc.)?

	N	%
La direction	483	81.3
Le conseil d'école	17	2.9
Les deux ensemble	92	15.5
Ni l'un ni l'autre	1	0.2
Personne ne s'en occupe	1	0.2
TOTAL	594	100.0

191. Selon vous, votre école est-elle:

	N	%	% cumulé
1. Fortement bureaucratisée	151	25.1	25.1
2. Assez bureaucratisée	240	39.9	65.1
3. Plus ou moins bureaucratisée	164	27.3	92.3
4. Peu bureaucratisée	38	6.3	98.7
5. Pas du tout bureaucratisée	8	1.3	100.0
TOTAL	601	100.0	

Moyenne: 2.19
Médiane: 2.12
Mode : 2
Ecart-type : 0.93

192. Occupez-vous ou avez-vous déjà occupé un poste au sein du syndicat des enseignants?

	N	%
Oui	225	37.2
Non	380	62.8
TOTAL	605	100.0

193. J'enseigne dans une école de:

	N	%
Moins de 500 étudiants	88	14.2
500 à 1,000 étudiants	88	14.2
Plus de 1,000 étudiants	443	71.6
TOTAL	619	100.0

194. Le nombre d'étudiants à enseigner:

	N	%	% cumulé
Moins de 100 étudiants	247	39.9	39.9
Entre 100 et 150	252	40.7	80.6
Plus de 150 étudiants	120	19.4	100.0
TOTAL	619	100.0	

195. Enseignez-vous au niveau scolaire que vous préférez?

	N	%
Oui	491	81.0
Non	69	11.4
Cela m'est indifférent	46	7.6
TOTAL	606	100.0

196. Le nombre d'années de résidence dans le milieu de travail:

	N	%
6 ans et moins	174	28.9
7 ans et plus	429	71.1
TOTAL	603	100.0

197. La distance maison-école:

	N	%	% cumulé
Moins de 1 mille	172	28.2	28.2
De 1 à 5 milles	296	48.6	76.8
5 milles et plus	141	23.2	100.0
TOTAL	609	100.0	

198. Habituellement, je prends mes dîners:

	N	%
Seul	60	9.9
Avec ma famille	471	77.3
Avec des collègues ou des étudiants	78	12.8
TOTAL	609	100.0

199. Vous arrive-t-il de travailler sur vos activités scolaires (préparation de cours, corrections, etc.) à la maison ou durant les fins de semaine ?

	N	%	% cumulé
Très souvent	210	34.5	34.5
Assez souvent	185	30.4	64.9
Plus ou moins souvent	100	16.4	81.3
Peu souvent	57	9.4	90.6
Très peu souvent	57	9.4	100.0
TOTAL	609	100.0	

200. Dans l'avenir, envisagez-vous de:

	N	%
Quitter le domaine de l'éducation	99	16.4
Demeurer dans le domaine de l'éducation mais de changer quelques fois d'emploi	139	23.1
Demeurer dans le domaine de l'éducation et d'y conserver le même emploi	364	60.5
TOTAL	602	100.0

201. En tant que milieu de travail, comment votre école se compare-t-elle par rapport aux autres?

	N	%
Elle est meilleure que les autres.	154	25.3
Elle est aussi bien que les autres.	437	71.8
Elle est moins bien que les autres.	18	3.0
TOTAL	609	100.0

202. Aimeriez-vous éventuellement occuper un poste de directeur ou de directeur-adjoint dans une école?

	N	%
Oui	82	13.5
Non	525	86.5
TOTAL	607	100.0

203. Quel est votre degré de satisfaction à être un enseignant?

	N	%	% cumulé
1. Très satisfait	291	47.9	47.9
2. Satisfait	233	38.3	86.2
3. Plus ou moins satisfait	73	12.0	98.2
4. Insatisfait	9	1.5	99.7
5. Très insatisfait	2	0.3	100.0
TOTAL	608	100.0	

Moyenne: 1.68
Médiane: 1.56
Mode : 1
Ecart-type : 0.77

204. Par rapport aux autres professions, considérez-vous que l'enseignement est:

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup plus difficile	102	17.1	17.1
2. Plus difficile	196	32.9	50.1
3. Egalement difficile	268	45.0	95.1
4. Plus facile	23	3.9	99.0
5. Beaucoup plus facile	6	1.0	100.0
TOTAL	595	100.0	

Moyenne: 2.39
Médiane: 2.50
Mode : 3
Ecart-type : 0.85

205. Par rapport aux autres professions, considérez-vous que l'enseignement est:

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup plus prestigieux	9	2.2	2.2
2. Plus prestigieux	31	7.5	9.7
3. Egalement prestigieux	236	57.4	67.2
4. Moins prestigieux	90	21.9	89 1
5. Beaucoup moins prestigieux	45	10.9	100.0
TOTAL	411	100.0	

Moyenne: 3.32
Médiane: 3.20
Mode : 3
Ecart-type : 0.85

Les questions 206 à 220 et 224 mesuraient la satisfaction des répondants face à différents aspects de leur travail.

L'échelle de mesure était la suivante:

1	2	3	4	5
Très satisfait	Assez satisfait	Plus ou moins satisfait	Assez insatisfait	Très insatisfait

Les résultats des questions 221 à 223 ne seront pas présentés.

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
206.	Les conditions matérielles de travail (éclairage, ventilation, etc.)	2.50	2.15	2	1.19
207.	Les chances d'avancement.	3.16	3.05	3	1.07
208.	La considération que vous retirez de votre travail.	2.46	2.17	2	1.11
209.	Le salaire.	2.12	1.98	2	0.91
210.	La sécurité.	2.72	2.23	2	1.38
211.	L'autonomie et la liberté d'action dont vous jouissez dans votre travail.	2.14	1.97	2	1.00
212.	Le degré de responsabilité que vous possédez.	2.09	1.95	2	0.95
213.	L'utilisation de vos talents.	2.35	2.08	2	1.09
214.	Le sentiment d'avoir accompli quelque chose.	2.11	1.98	2	0.88
215.	Les relations que vous avez avec vos collègues.	2.07	1.96	2	0.90
216.	L'attitude des supérieurs à votre égard.	2.15	2.03	2	0.94
217.	Les relations que vous avez avec les étudiants.	1.90	1.87	2	0.74
218.	Les relations que vous avez avec la collectivité (appuis, pressions, etc.).	2.42	2.24	2	0.89

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
219.	La matière scolaire.	2.17	1.99	2	0.99
220.	La somme de travail exigé.	2.19	2.03	2	0.91
224.	Considérant tous les aspects de votre position, quel est votre niveau de satisfaction?	2.05	2.01	2	0.69

225. Considérez-vous qu'en tant qu'enseignant, vous avez, dans votre école, de l'influence?

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup d'influence	23	3.8	3.8
2. Assez d'influence	207	34.2	38.0
3. Plus ou moins d'influence	255	42.1	80.0
4 Peu d'influence	96	15.8	95.9
5. Aucune influence	25	4.1	100.0
TOTAL	606	100.0	

Moyenne: 2.82
Médiane: 2.79
Mode : 3
Ecart-type : 0.89

226. Quelle influence les groupes-matières ou groupes-niveaux ont-ils sur des décisions concernant la vie à l'école?

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup d'influence	46	7.7	7.7
2. Assez d'influence	199	33.5	41.2
3. Plus ou moins d'influence	245	41.2	82.5
4. Peu d'influence	81	13.6	96.1
5. Aucune influence	23	3.9	100.0
TOTAL	594	100.0	

Moyenne: 2.72
Médiane: 2.71
Mode : 3
Ecart-type : 0.93

227. Vous arrive-t-il de rester à l'école après les heures régulières de travail?

	N	%	% cumulé
1. Jamais	65	10.7	10.7
2. Rarement	180	29.6	40.2
3. Occasionnellement	265	43.5	83.7
4. Souvent	99	16.3	100.0
TOTAL	609	100.0	

Moyenne: 2.65
Médiane: 2.73
Mode : 3
Ecart-type : 0.88

228. Y a-t-il des professeurs dans votre école dont vous ignorez les noms?

	N	%
Oui	430	70.7
Non	178	29.3
TOTAL	608	100.0

229. Combien de fois avez-vous changé d'école?

	N	%	% cumulé
Jamais	124	20.5	20.5
Une à deux fois	155	25.6	46.1
Trois à quatre fois	182	30.1	76.2
Cinq fois et plus	144	23.8	100.0
TOTAL	605	100.0	

230. Combien de fois avez-vous changé de commission scolaire?

	N	%	% cumulé
Jamais	299	60.9	60.9
Une fois	119	24.2	85.1
Plus d'une fois	73	14.9	100.0
TOTAL	491	100.0	

231. Suivez-vous des cours présentement?

	N	%
Non	319	52.6
Oui, en sciences de l'éducation	163	26.9
oui, dans un autre domaine	125	20.6
TOTAL	607	100.0

232. Si oui, suivez-vous ces cours:

	N	%
A l'Université du Québec à Chicoutimi	241	82.5
Ailleurs	51	17.5
TOTAL	292	100.0

233. Si vous aviez à indiquer votre classe sociale, à laquelle diriez-vous que vous appartenez?

	N	%
Classe élevée	13	2.1
Classe moyenne élevée	207	34.2
Classe moyenne	379	62.5
Classe moyenne inférieure	6	1.0
Classe inférieure	1	0.2
TOTAL	606	100.0

234. Quelle est la principale raison qui vous a amené à devenir un enseignant?

	N	%
Mes parents (ou l'un d'eux) étaient enseignants.	17	2.8
Un(e) ami(e) était enseignant(e).	11	1.8
Nous étions un groupe d'amis qui se sont dirigés ensemble vers l'enseignement.	24	3.9
Un conseiller d'orientation m'a orienté vers ce travail.	17	2.8
Un enseignant que j'admirais m'a influencé dans le choix de mon travail.	29	4.8
J'ai toujours voulu devenir un enseignant.	190	31.1
Ce n'est pas le travail que je voulais faire, mais je n'ai pas eu les facilités d'étudier dans un autre domaine ou de me trouver de l'emploi dans le domaine de mes études.	41	6.7
C'est arrivé par un ensemble de hasards, sans que j'y pense trop.	226	37.0
C'est une autre raison.	55	9.0
TOTAL	610	100.0

235. Avec combien d'adultes demeurez-vous?

	N	%
Je demeure seul.	41	6.8
Je demeure avec une personne adulte.	450	74.9
Je demeure avec trois adultes ou plus qui sont des membres de ma famille.	88	14.6
Je demeure avec trois adultes ou plus qui ne sont pas des membres de ma famille.	22	3.7
TOTAL	601	100.0

V. ORIENTATIONS GENERALES

Cette partie du questionnaire visait à mesurer différentes attitudes et orientations chez les répondants.

L'échelle de mesure était la suivante:

1	2	3	4	5
Entièrement en désaccord	Passablement en désaccord	Ne sais pas: ni d'accord ni en désaccord	Passablement d'accord	Entièrement d'accord

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
236.	Les buts à court terme devraient toujours avoir priorité sur les buts à long terme.	2.86	2.87	4	1.13
237.	On peut être optimiste avec raison quant à l'avenir du système d'éducation.	2.78	2.74	2	1.05
238.	Le monde de l'éducation est dirigé par un petit nombre de gens influents et les gens comme moi ne peuvent rien y faire.	3.08	3.22	4	1.23
239.	Les enseignants qui font du bon travail ont plus de chances d'avoir des récompenses (ex: promotion) que les autres.	2.23	2.01	1	1.17
240.	Les relations entre les jeunes enseignants et les plus âgés sont difficiles.	2.70	2.48	2	1.19
241.	Il est trop facile de devenir un enseignant aujourd'hui.	2.64	2.40	2	1.29
242.	La plus importante source de satisfaction pour un enseignant, c'est dans ses classes qu'il la trouve.	3.84	4.10	4	1.18
243.	Si j'avais suffisamment d'argent pour vivre confortablement le restant de ma vie, je continuerais quand même à oeuvrer dans l'enseignement.	3.21	3.36	4	1.32

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
244.	Dans cette école, il y a peu de contacts entre les professeurs du premier cycle et ceux du deuxième.	3.15	3.24	4	1.37
245.	Dans cette école, il y a peu de contacts entre les professeurs du secteur général et ceux du secteur professionnel.	3.57	3.85	4	1.25
246.	Dans cette école, il y a peu de contacts entre les professeurs appartenant à des groupes-niveaux ou des groupes-matières différents.	3.23	3.56	4	1.29
247.	Je peux voir les implications et les résultats immédiats de mon travail.	2.92	2.95	4	1.16
248.	J'ai l'assurance de pouvoir personnellement influencer ce qui se fait dans cette école.	2.45	2.43	2	1.03
249.	J'ai souvent l'impression d'avoir peu d'influence sur les choses qui m'arrivent à l'école.	3.20	3.29	4	1.11
250.	J'ai souvent le sentiment que mon écule est une organisation où tout est structuré et où il est difficile de changer quoi que ce soit.	3.40	3.67	4	1.19
251.	Un enseignant peut influencer la façon dont le système d'éducation est dirigé.	2.37	2.16	2	1.15
252.	Au sein de l'école, la vie s'est tellement éloignée de ce qui est désirable et idéal que je désespère souvent de l'avenir.	2.76	2.64	2	1.09
253.	La vie de nos jours est presque vide de tout sens.	2.08	1.88	2	1.09
254.	Pour réussir dans la vie, on est obligé de prendre des moyens qui ne sont pas tout à fait honnêtes.	1.96	1.70	1	1.10
255.	J'ai le sentiment que dans mon travail scolaire, je peux réellement mettre en valeur mes capacités intellectuelles.	3.49	3.75	4	1.06
256.	Un des principaux problèmes du système scolaire est que ceux qui sont chargés de s'occuper du bien commun ne songent qu'à leur intérêt personnel.	3.05	3.05	3	1.07

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
257.	De nos jours, dans les écoles, il est difficile de distinguer entre une bonne et une mauvaise conduite.	2.69	2.43	2	1.12
258.	Un homme doit toujours obéir aux lois même si elles entravent ses intérêts personnels.	3.25	3.54	4	1.28
259.	Les problèmes dans les écoles d'aujourd'hui sont tellement graves qu'il n'y a vraiment rien à faire pour les régler.	1.79	1.72	2	0.83
260.	La vie dans les écoles tend à nous transformer en numéros, en machines.	3.08	3.14	4	1.23
261.	J'ai parfois l'impression dans mon école que personne ne s'intéresse à moi.	2.38	2.20	2	1.11
262.	A l'école, il est difficile d'émettre ses opinions si l'on est en désaccord avec la majorité des autres professeurs.	2.85	2.62	2	1.27
263.	A l'école, il y a plusieurs personnes avec qui je me sens des affinités.	3.82	3.97	4	0.96
264.	L'école est un lieu où je me sens chez moi.	3.78	3.92	4	0.95
265.	Mon travail a peu de signification et d'importance dans ma vie.	1.58	1.36	1	0.86
266.	Dans le cadre de mon travail, j'ai la possibilité d'être créateur, de concevoir et de réaliser des projets personnels.	3.54	3.80	4	1.11
267.	J'ai le sentiment de venir à mon travail par obligation et non par choix personnel.	1.88	1.64	1	1.05
268.	Le travail que je fais est un travail réellement important pour la société.	4.07	4.22	4	1.00
269.	J'ai le sentiment que le choix de ma profession a été le résultat d'un ensemble de circonstances plutôt qu'une décision vraiment personnelle.	2.75	2.66	1	1.47
270.	Mon travail me permet d'être moi-même.	3.90	4.06	4	1.02
271.	Les choses les plus intéressantes qui m'arrivent se produisent dans le cadre de mon travail.	3.08	3.12	4	1.06

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
272.	Pour moi, l'enseignement est la plus belle des professions.	3.39	3.49	4	1.11
273.	Si c'était à refaire, je n'aurais pas choisi de devenir un enseignant.	2.20	1.93	1	1.25
274.	De nos jours, dans les écoles, il est difficile d'être soi-même.	2.63	2.40	2	1.14
275.	Si j'avais la possibilité d'avoir un travail plus rémunérateur, mais moins intéressant, je changerais certainement de travail.	1.87	1.62	1	1.03
276.	L'école doit être un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs.	3.21	3.34	4	1.19
277.	L'école doit continuer l'éducation commencée à la maison.	4.05	4.17	4	0.95
278.	Les études collégiales et universitaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons.	4.57	4.79	5	0.80
279.	Il est normal de désespérer lorsque l'on voit comment les choses se passent dans les écoles.	2.42	2.19	2	1.14
280.	Il est normal que ce soit surtout la mère qui s'occupe de l'éducation des enfants.	1.63	1.36	1	0.95
281.	A l'école, il est plus important d'aider les élèves à devenir autonomes, critiques et créateurs que de leur transmettre des connaissances.	3.59	3.83	4	1.20
282.	A l'école, il est plus important de proposer à l'étudiant un programme qui vise à développer sa personnalité que de lui offrir un programme d'étude qui le spécialise dans un métier.	3.55	3.75	4	1.17
283.	Malgré ses joies et ses peines, c'est à la maison que l'on aime le plus être.	3.56	3.70	4	1.06
284.	Comme elle est, la société fonctionne assez bien; des efforts pour la changer empireraient les choses.	1.95	1.87	2	0.87

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
285.	Le plus haut degré d'expression de soi-même et de satisfaction pour les membres d'un groupe peut être atteint par la discipline et le contrôle de soi et au sein du groupe.	3.79	3.93	4	0.97
286.	Le changement en lui-même est une bonne chose car il n'y a rien de pire qu'une situation qui ne change pas.	3.70	3.87	4	1.03
287.	En fin de compte, la discipline est une bonne chose.	4.19	4.24	4	0.80
288.	Un enfant devrait obéir à ses parents sans se faire expliquer pourquoi il doit agir ainsi.	1.87	1.70	1	0.98
289.	L'intégrité et le maintien de la famille est le but ultime que tous les hommes doivent vouloir atteindre.	3.61	3.80	4	1.13
290.	Le plus grand désavantage de la discipline est qu'elle entrave l'expression complète d'une personnalité.	2.35	2.12	2	1.14
291.	Il n'appartient pas au système d'éducation d'assurer la formation religieuse des élèves.	2.33	2.08	2	1.21
292.	Les classes non-mixtes sont encore préférables aux classes mixtes.	1.67	1.39	1	0.94
293.	Les écoles privées devraient disparaître entièrement du système d'éducation du Québec.	2.62	2.27	2	1.45
294.	La polyvalence est une bonne chose.	3.39	3.64	4	1.14
295.	L'enseignement conduisant à l'université devrait être disponible à tous ceux qui en ont la capacité.	4.40	4.66	5	0.94
296.	De nos jours, il y a tellement de lois et de règlements qu'un enseignant sait rarement comment agir.	2.58	2.40	2	1.08
297.	La spécialisation détruit la culture générale.	2.98	3.09	4	1.25
298.	Dans cette école, le climat général en est un de solidarité et d'entraide.	3.19	3.38	4	1.10

299. Voici quelques descriptions courantes de ce que peut être un bon professeur. Choisissez celle qui correspond le mieux à votre idée.

Un bon professeur:	NE CHOISISSEZ QU'UN SEUL NUMERO. N	%
Se préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que les élèves travaillent fort, et leur apprend à suivre les directives.	25	4.3
Considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le programme soit couvert complètement et que le progrès des élèves soit régulièrement évalué.	113	19.6
Cherche à rendre sa classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes.	420	72.7
Considère que le plus important est qu'un professeur soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et de les aider à régler leurs problèmes.	20	3.5
TOTAL	578	100.0

300. Comment vous décririez-vous comme professeur? NE CHOISISSEZ QU'UN SEUL NUMERO.

	N	%
Je me préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que mes élèves travaillent fort et leur apprend à suivre les directives.	37	6.4
Je considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le programme soit couvert complètement et que le progrès des élèves soit régulièrement évalué.	165	28.6
Je cherche à rendre ma classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes.	353	61.2
Je considère que le plus important est qu'un professeur soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et de les aider à régler leurs problèmes.	22	3.8
TOTAL	577	100.0

L'ECOLE SECONDAIRE PUBLIQUE AU SAGUENAY·LAC·ST·JEAN

FASCICULE 1
les étudiants

FASCICULE 2
les enseignants
(VOLUMES I ET II)

FASCICULE 3
les parents

FASCICULE 4
les administrateurs

FASCICULE 5
les professionnels non·enseignants

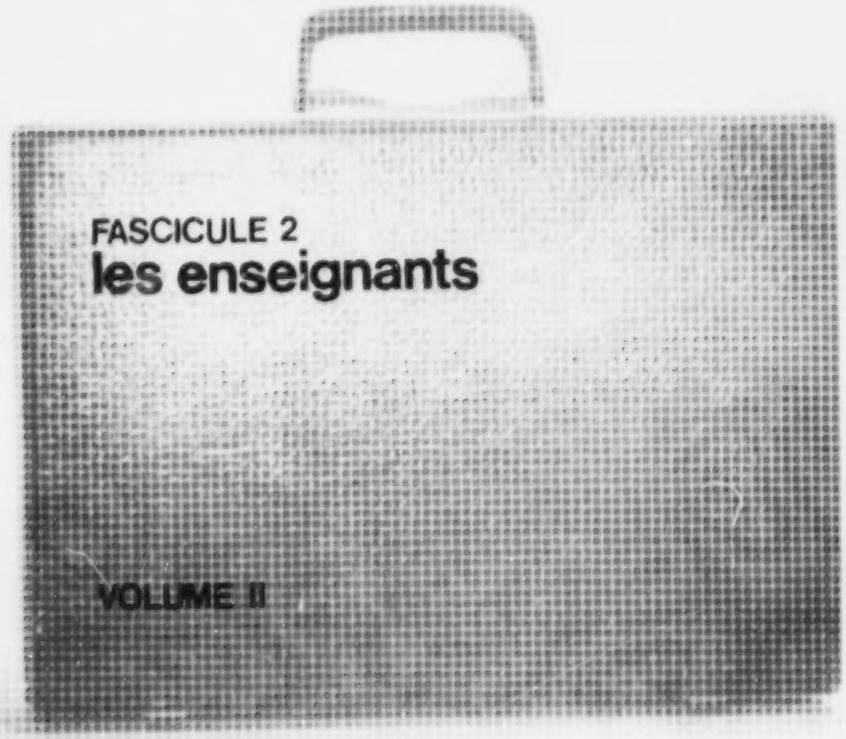
FASCICULE 6
analyse comparative des données perceptuelles des différents groupes d'agents

E D U Q 8370002 B

Projet
O.H.
Opération humanisation

L'ECOLE SECONDAIRE PUBLIQUE AU SAGUENAY·LAC·ST·JEAN

ETUDE
SOCIO·PEDAGOGIQUE
REALISEE DANS
LE CADRE DU PROJET
OPERATION HUMANISATION



SAMUEL AMEGAN

Chicoutimi 1980

EDUQ 8370002 B

Projet

O.H.

Opération humanisation

U.Q.A.C.
Université
du Québec
à Chicoutimi

U.M.
Université
de Montréal

L'ECOLE SECONDAIRE PUBLIQUE AU SAGUENAY-LAC SAINT-JEAN

Une étude socio-pédagogique réalisée dans le cadre du projet Opération Humanisation

FASCICULE II : LES ENSEIGNANTS

- Volume II -

Samuel Amegan
Professeur
Université du Québec
à Chicoutimi

Chicoutimi 1980

AVANT-PROPOS

Le présent fascicule se divise en deux rapports de recherche distincts réalisés à partir des données recueillies auprès des enseignants de neuf écoles secondaires polyvalentes de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean.

Le premier volume présente l'ensemble des données socio-démographiques, professionnelles et culturelles des enseignants rejoints par l'enquête. De plus, deux chapitres sont consacrés à la satisfaction et à l'aliénation au travail des enseignants. Ce rapport fut réalisé par les membres de l'équipe O.H. de l'Université de Montréal, soit M. Claude Lessard, professeur, M. Guy Pelletier, professeur, et Mlle Josianne Basque, associée de recherche.

Le deuxième volume étudie le vécu organisationnel des enseignants; principalement, la perception qu'ils ont des différents groupes d'intervenants, des jeux d'influence au sein de l'école, de la circulation de l'information et de l'innovation pédagogique. Ce rapport fut réalisé par M. Samuel Amegan, professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Dépôt légal: premier trimestre 1980, Bibliothèque Nationale du Québec.

TABLE DES MATIERES

page

Introduction 1

Chapitre I
Description des enseignants 6

1. Caractéristiques personnelles des enseignants 6

2. Caractéristiques professionnelles des enseignants 8

Chapitre II
Perception qu'ont les enseignants des différents groupes d'intervenants au sein de l'école 10

1. Style de gestion de l'école 10

2. La participation effective des enseignants et des étudiants à la gestion de l'école, telle que perçue par les enseignants 14

Chapitre III
Les jeux d'influence des différents agents au niveau de l'école . 19

1. Influence de la direction de l'école vue par les enseignants 19

2. Influence des enseignants vue par eux-mêmes 21

3. Influence des parents vue par les enseignants 22

4. Influence des étudiants vue par les enseignants 23

5. Influence pédagogique des commissaires d'école vue par les enseignants 25

6. Influence du siège social (services régionaux de la C.S.) vue par les enseignants 26

page

Chapitre IV
L'information au niveau de l'école 28

1. L'information aux enseignants 28

2. L'information aux parents concernant l'innovation 29

Chapitre V
Les attitudes et les relations interpersonnelles dans l'école .. 30

1. L'attitude des étudiants envers leur école 30

2. Les relations des étudiants avec la direction 31

3. Les relations des étudiants avec les enseignants et les PNE . 32

4. Les relations étudiants-étudiants 34

5. Les relations entre la direction et les enseignants 35

6. Les relations des enseignants entre eux 36

7. Les relations des enseignants avec le siège social de la C.S. 36

8. Attitude générale des enseignants envers leur école 36

Chapitre VI
Perception des enseignants des différents aspects de leur vécu professionnel 60

1. Perception des enseignants du rôle joué par les autres agents dans l'innovation scolaire 60

2. Attitude personnelle de l'enseignant face aux innovations ... 61

3. Perception qu'ont les enseignants de l'attitude de leurs collègues face à l'innovation 63

4. Evaluation que font les enseignants des innovations introduites 65

page

Chapitre VII
Relation entre le profil de gestion et capacité de changement .. 88

Sommaire 90

1. Description des enseignants 90

1. Les caractéristiques personnelles des enseignants 90

2. Les caractéristiques professionnelles des enseignants 90

II. Profil de gestion tel que perçu par les enseignants 91

1. Le style de gestion 91

2. La perception qu'ont les enseignants de la participation individuelle à la gestion 91

3. Le leadership pédagogique de la direction de l'école 92

4. L'influence des enseignants vue par eux-mêmes 93

5. L'influence des parents vue par les enseignants 93

6. L'influence des étudiants vue par les enseignants 93

7. L'influence du siège social de la C. S. 94

8. L'information au niveau de l'école 94

9. La perception par les enseignants de l'attitude des étudiants envers leur école 94

10. Les relations des étudiants avec la direction 95

11. Les relations des étudiants avec les enseignants et les PNE 95

12. Les relations étudiants-étudiants 96

13. Les relations entre la direction et les enseignants 96

14. Les relations des enseignants entre eux 96

15. Les relations des enseignants avec le siège social 96

16. L'attitude générale des enseignants envers leur école 96

page

III. La capacité de changement de l'école vue par les enseignants 97

1. Rôle joué, selon les enseignants, par les autres agents scolaires dans l'innovation pédagogique 97

2. L'enseignant lui-même face à l'innovation 97

3. La perception qu'ont les enseignants de l'attitude de leurs collègues face à l'innovation 98

4. L'évaluation que font les enseignants des innovations introduites 98

Conclusion générale 99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		page
1	Profession du père du répondant	6
2	Perception des enseignants du style de gestion de l'école	16
3	Perception des enseignants des jeux d'influence à l'intérieur de l'école	38
4	Les relations au plan général	43
5	Les relations au plan de la gestion	46
6	Les relations enseignants-étudiants	51
7	Les relations direction-enseignants	54
8	L'attitude générale des étudiants et des enseignants telle que perçue par ces derniers	59
9	L'encouragement donné par les administrateurs pour l'innovation	68
10	L'encouragement reçu par les enseignants de la part des agents scolaires autres que les administrateurs	71
11	Sources des pressions à la base des innovations dans l'école	73
12	La position personnelle de l'enseignant face à l'innovation	75

Tableau		page
13	La position des autres enseignants face à l'innovation .	80
14	L'évaluation que font les enseignants des innovations introduites	83
15	Relation entre le profil de gestion et la capacité de changement	89

INTRODUCTION

Ce rapport contient les analyses des résultats d'une enquête réalisée durant l'hiver 1978 auprès des enseignants de neuf écoles secondaires polyvalentes des Commissions scolaires régionales du Saguenay, de Lapointe, du Lac-St-Jean et de Louis-Hémon.

La diversité dans la taille des écoles et dans leur répartition géographique (urbaine, semi-urbaine, rurale) nous permet de croire que la population d'enseignants rejoints est relativement caractéristiques de la population enseignante de ces commissions scolaires. En tout 619 enseignants ont participé à l'enquête.

Le questionnaire proposé a permis de réunir des informations sur les variables personnelles et professionnelles des enseignants, sur leur perception du style de gestion de leur école, sur leur orientation face au changement (innovation), sur leurs orientations générales face à l'éducation.

Cela nous permet de présenter nos analyses sous les grandes sections suivantes:

- Description des enseignants
- Perception des enseignants des différents groupes d'intervenants au sein de l'école (relation inter et intra-groupes)
- Perception qu'ont les enseignants des différents aspects de leur vécu professionnel

Dans la première section, les caractéristiques personnelles concernent le sexe, l'âge, le statut civil, le lieu de naissance, le nombre d'enfants, la profession et la scolarité du père et de la mère, la pratique religieuse des enseignants.

Les caractéristiques professionnelles concernent par exemple le niveau de scolarité atteint ou visé par l'enseignant pour sa formation professionnelle; la spécialité enseignée, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et dans l'école, le niveau et le secteur d'enseignement, le nombre de groupes enseignés, le nombre d'heures consacrées par semaine à la préparation des cours et à la correction des travaux.

Ces variables personnelles et professionnelles sont mises, à l'occasion, en corrélation avec les autres données du questionnaire.

La deuxième section concerne les représentations qu'ont les enseignants des différents groupes d'intervenants dans l'école: étudiants, collègues enseignants, direction, chefs de groupe, professionnels non-enseignants...

La troisième section porte surtout sur les attitudes des enseignants face à diverses facettes de leur vécu professionnel. Soient: l'enseignement et l'innovation pédagogique; les activités étudiantes, l'aspiration de carrière et la satisfaction au travail.

Les questionnaires utilisés

Les résultats présentés dans cette partie du rapport proviennent de deux questionnaires distincts. Les données des chapitres II à V inclusivement sont issues de l'adaptation québécoise du questionnaire de Likert destiné aux enseignants[1]. Ce questionnaire comprend les items 9 à 73 du questionnaire global en annexe. Les données du chapitre VI proviennent d'un questionnaire élaboré par l'équipe OII pour mesurer l'Orientation des enseignants face au changement. Ce sont les questions 74 à 145 du questionnaire global en annexe.

Même si les différents titres des paragraphes décrivent très bien les deux questionnaires, il nous apparaît utile d'en faire une présentation succincte dès le départ.

1. Le Likert destiné aux enseignants

Il s'agit d'un sous-questionnaire de l'adaptation à l'organisation scolaire du questionnaire initial destiné aux organisations industrielles.

Essentiellement, le Likert est un outil descriptif. A part quelques rares questions qui essaient de déterminer des attitudes et des motivations, toutes les autres invitent les divers agents à décrire l'organisation et le vécu scolaire tels qu'ils le perçoivent.

Notre sous-questionnaire demande aux enseignants de décrire leur perception des différents groupes d'intervenants au sein de leur école,

---

1. Likert Rensis, The Likert Profile of a School, Rensis Likert Associates, Inc. 630 City Center Building, Ann Arbor, Michigan 48108.

les jeux d'influence des différents agents au niveau de leur école, l'information au niveau de l'école, les attitudes et les relations interpersonnelles dans l'école.

2. Le questionnaire "Orientation face au changement"

Ce questionnaire a été mis au point par l'un des membres de l'équipe OH.

Il tente de mesurer: la perception des enseignants du rôle joué par les autres agents dans l'innovation scolaire; l'attitude personnelle de l'enseignant face à l'innovation; la perception qu'ont les enseignants de l'attitude de leurs collègues face à l'innovation; l'évaluation que font les enseignants des innovations introduites dans leur école.

3. Traitement des données

L'analyse descriptive des données se fait surtout à l'aide de pourcentages. Des relations entre variables sont effectuées à l'aide de la corrélation de Pearson, du Chi Deux et du coefficient de contingence. Lorsque nous avons affaire à des variables nominales, les tests de significations retenus sont le Chi Deux et le coefficient de contingence. La corrélation de Pearson n'est retenue que s'il s'agit de variables continues ou considérées comme telles (vg: âge, années de scolarité, années d'expérience). Le seuil de signification de ces différentes relations est fixé à au moins .05. Seules les relations significatives sont signalées dans le texte.

Signalons aussi que dans les tableaux, ce sont les valeurs des relations qui sont données pour la corrélation de Pearson (r) et le coefficient de contingence (C); alors que ce sont les seuils de signification qui sont rapportés dans le cas du Chi Deux.

N.S. veut dire: relation non significative au seuil de .05 ou moins.

S veut dire: relation significative à ce même seuil.

Remarques

1. Regroupement des paliers de réponse

Le questionnaire soumis aux enseignants comportait initialement une échelle de réponses en huit paliers (voir en annexe). Dans la présentation des résultats dans les tableaux, cette échelle a été dichotomisée: les paliers 1 à 4 sont regroupés d'un côté et les paliers 5 à 8 de l'autre.

2. Précision de quelques termes

Dans les diverses analyses des relations entre variables, nous utilisons certains termes que nous précisons ici.

- Pour les sous-groupes concernant la variable âge des enseignants:
  - enseignants plus jeunes: moins de 35 ans
  - enseignants plus âgés: 35 ans et plus

- Pour les sous-groupes concernant la variable expérience d'enseignement:
  - moins expérimentés: moins de 10 ans d'enseignement
  - plus expérimentés: 10 ans et plus d'enseignement

- Pour les sous-groupes concernant la variable scolarité des enseignants:
  - moins scolarisés: moins de 16 ans d'étude
  - plus scolarisés: 16 ans et plus d'étude

- Pour les sous-groupes concernant la variable secteur d'enseignement: le secteur professionnel inclut le professionnel long, court et enfance inadaptée.

CHAPITRE I - DESCRIPTION DES ENSEIGNANTS

1. Caractéristiques personnelles des enseignants

La population totale rejointe par l'enquête comprend 619 individus dont 390 hommes (soit 63%) et 229 femmes (soit 37%). Il s'agit d'une population relativement jeune, puisque 72% des répondants ont moins de 40 ans et 48% moins de 35 ans. L'âge moyen est de 35 ans.

Quatre-vingt pour cent (80%) des enseignants interrogés sont mariés. Les célibataires non religieux comptent pour 14%; les religieux et religieuses pour 2% et les divorcés pour 4%. Si 74% des répondants ont des enfants, il convient de signaler que ce sont des familles peu nombreuses; en effet 63% n'ont pas plus de trois (3) enfants.

Quant au lieu de naissance, la majorité des enseignants (80%) se disent originaires de la région du Saguenay-Lac-St-Jean; 17% sont originaires des autres régions du Québec, 1% des autres provinces du Canada et 2% de l'extérieur du Canada. On peut donc dire que le corps enseignant interrogé a des racines profondes dans la région.

Dans l'ensemble, les antécédents socio-économiques de ces enseignants sont relativement modestes. En effet, que l'on utilise la scolarité du père ou de la mère, ou, l'occupation du père ou de la mère, l'analyse des données révèle les mêmes tendances. Les répondants ont eu des parents moins scolarisés qu'eux; 63% des pères et 59% des mères ont fait 7 années d'études ou moins.

Au plan occupationnel, 61% des pères des répondants sont ou furent soit des cols bleus (47%) ou des cultivateurs (14%). (Voir le tableau 1).

TABLEAU 1

Profession du père du répondant

CATEGORIES	N	%
Ouvrier ou manoeuvre	132	22.4
Ouvrier spécialisé	105	17.8
Contremaître	75	12.7
Personnel de bureau	18	3.1
Opérateur machine	30	5.1
Secteur des services	19	3.2
Services prévention	7	1.2
Employé de ferme	8	1.4
Propriétaire de ferme	80	13.6
Propriétaire petite entreprise	53	9.0
Propriétaire moyenne entreprise	14	2.4
Profession libérale	14	3.4
Autres professions	7	1.2
Métier para-professionnel	2	.3
Fonctionnaire	16	2.7

La plupart des répondants disent qu'ils pratiquent leur religion en assistant, soit une fois par semaine (41%), soit quelquefois par mois (11%), soit à l'occasion (34%), à des offices religieux du dimanche; 14% ne la pratiquent jamais.

2. Caractéristiques professionnelles des enseignants

Nous incluons dans cette rubrique le nombre d'années d'études, le nombre d'années d'expérience, le secteur d'enseignement, la fonction dans l'école, le niveau d'enseignement, la certification pour l'enseignement, la spécialisation dans la matière enseignée.

Le nombre moyen d'années de scolarité des enseignants interrogés est de 16 ans. Dans le groupe, 37% ont 15 années et moins d'études alors que les autres 63% en ont 16 et plus (question 146).

Quant au nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, 42% en ont 10 ans et moins et 58% au-dessus de dix ans.

Le secteur général de l'enseignement occupe 66% des interrogés alors que le secteur professionnel occupe les autres 34%. (Dans ce dernier cas il faut compter 4% pour l'enfance inadaptée).

La majorité des enseignants (86%) font uniquement de l'enseignement à temps plein, 3% enseignent et sont en même temps chef de groupe, 2% exercent à temps partiel, 3% sont suppléants et 1% fait de l'animation socio-culturelle ou autre.

Les répondants se répartissent de la façon suivante aux divers niveaux d'enseignement, Secondaire I: 13%, Secondaire II: 18%, Secondaire III: 21%, Secondaire IV: 25%, Secondaire V: 23%.

Si nous considérons la certification pour l'enseignement, nous constatons que 90% des répondants ont leur certification, alors que 5% ne l'ont pas et que les autres 5% sont en train de la préparer.

Signalons, en passant, qu'en dehors de leur enseignement régulier, 20% des enseignants exercent une ou des fonctions parallèles. Par exemple: éducation aux adultes (9%), métier de la spécialité (2%), commerce (3%), immobilier (1%), autre (5%).

Dans l'ensemble, les enseignants enseignent leur spécialité pour une bonne partie de leur tâche. Une proportion de 17% n'enseignent pas dans leur spécialité.

CHAPITRE II

PERCEPTION QU'ONT LES ENSEIGNANTS DES DIFFERENTS GROUPES D'INTERVENANTS AU SEIN DE L'ECOLE

Dans cette section nous incluons la perception qu'ont les enseignants:

- du style de gestion de la direction
- de la participation des professeurs et des élèves à la gestion.

1. Style de gestion de l'école

Ici, pour les enseignants il s'agit essentiellement d'apprécier dans quelle mesure les pouvoirs décisionnels essayent d'impliquer les autres agents scolaires (plus particulièrement les enseignants) dans les prises de décision? Dans quelle mesure la direction va-t-elle au-devant des autres agents de l'école? Dans quelle mesure sollicite-t-elle la participation ou l'avis des autres agents?

Les enseignants sont très partagés quant à savoir si les réunions de groupe servent à la direction pour résoudre des problèmes. En effet 53% pensent que ces réunions servent rarement ou quelquefois seulement à cette fin. Par contre, 47% pensent qu'elles servent souvent ou fréquemment à cette fin (Q. 51).

Cependant, les mêmes enseignants pensent majoritairement (60%) que la direction prend beaucoup ou énormément de soin à élaborer les plans ou les priorités d'action (Q. 52). A quel niveau se situent les prises de décisions concernant les écoles? Selon 72% des enseignants, les décisions d'ordre général sont prises au niveau des commissaires d'école et des cadres de direction (Q. 64). Les enseignants

plus jeunes ont une légère tendance à attribuer un rôle prépondérant aux commissaires et aux hauts cadres scolaires dans les prises de décisions de cet ordre que leurs collègues plus âgés. Les enseignants du secteur général perçoivent les choses de cette façon plus que ceux du secteur professionnel (Tableau 2, p. 16 ; Tableau 4, p.43) pour d'autres détails. Quant aux décisions concernant des aspects très spécifiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier et les livres, les enseignants sont divisés. En effet 50% pensent que les décisions reviennent surtout à la commission scolaire et à ses cadres, alors que les autres 50% disent que les autres niveaux y participent (Q. 65). Ce résultat vient sans doute du fait que la question posée englobe à la fois les décisions visant purement et simplement l'homogénéité des finalités (exemple: le choix des matières et des contenus) et les décisions concernant les moyens pour réaliser ces finalités (exemple: le choix des livres). A ce niveau de prise de décision, les enseignants plus jeunes ont l'impression de participer davantage aux différentes décisions (56% de leur catégorie contre 44% de la catégorie des enseignants plus âgés). Egalement, les enseignants du professionnel, plus que ceux du général, ont tendance à percevoir comme plus participatives les décisions de ce niveau. En effet, 55% des enseignants du secteur professionnel pensent ainsi, contre 48% du secteur général (Tableau 2, page 14).

Les décisions sont-elles prises en tenant compte des problèmes des directeurs d'école, des enseignants et des étudiants? A ce sujet, 15% des enseignants pensent que les preneurs de décisions sont inconscients de ces problèmes, 51% pensent qu'ils sont conscients de

certains problèmes et inconscients des autres; finalement 34% pensent qu'ils sont relativement conscients et très conscients des problèmes (Q. 69). L'âge et le secteur d'enseignement ont tendance également à influencer de façon significative les réponses à cette question. Les enseignants de moins de 35 ans ont plus tendance à croire dans une proportion de 73% que les preneurs de décision ne sont pas toujours conscients des problèmes de ceux qui ont à les vivre. Cette proportion est de 61% chez les enseignants plus âgés. Si l'on considère le secteur d'enseignement, on constate que ce sont les enseignants du secteur général qui ont plus tendance à penser ainsi (72% contre 57% pour le secteur professionnel). Est-ce à dire que les enseignants plus jeunes et les enseignants du secteur général sont plus critiques à cet égard? (Tableau 2, p.16).

Qui, de la direction, des enseignants, des parents ou des étudiants, détermine le niveau d'excellence du travail à accomplir (Q. 71)? Selon 44% des enseignants, les décisions à ce sujet sont prises par la direction et quelques enseignants; 30% pensent que c'est le lot de la direction toute seule et 26% que la direction, les parents, les enseignants et les étudiants y participent. A qui revient-il de prendre les moyens pour réaliser la qualité de l'enseignement? Cette responsabilité revient à la direction et à quelques enseignants, affirment 48% des répondants; à la direction seule répondent 18% des enseignants; à la direction, à quelques parents, à quelques étudiants et à la plupart des enseignants, disent 34% des répondants (question 72). Le sexe influence significativement les réponses à cette question. Même si les deux sexes s'accordent sur

le fait que ce sont surtout la direction et quelques enseignants qui prennent les décisions, on note que la proportion des hommes qui pensent ainsi est plus forte que celle des femmes (69% contre 61%). Autrement dit, les enseignants féminins croient davantage qu'il y a aussi d'autres agents qui participent aux décisions. Donc, pour la majorité des enseignants ce sont la direction et des représentants du corps enseignant qui doivent déterminer le niveau d'excellence à atteindre et les moyens pour l'atteindre.

Faits saillants:

- La gestion est qualifiée de modérément (moyennement) participative.
- Les enseignants semblent bien distinguer la gestion purement administrative ou d'ordre général et la gestion académique ou pédagogique.
- Au niveau de la gestion académique et de la poursuite de la qualité de l'enseignement, les enseignants croient qu'immédiatement après les administrateurs (C. S., cadres du Siège social, direction de l'école) ils sont ou devraient être les agents immédiatement impliqués.
- Selon qu'ils sont plus âgés ou enseignent au secteur général, les enseignants sont plus portés à vouloir participer à la gestion pédagogique de leur école que lorsqu'ils sont plus jeunes ou enseignent au secteur professionnel.
- Dans l'ensemble, les preneurs de décisions sont conscients des problèmes des agents à qui sont destinées les décisions.

2. La participation effective des enseignants et des étudiants à la gestion de l'école, telle que perçue par les enseignants

Dans la section précédente, les enseignants jugeaient leur implication, comme groupe d'agents, à la gestion de l'école. Dans cette section-ci, ils sont invités à dire leur participation réelle en tant qu'individus. Quel est le degré de participation de chacun aux décisions importantes? A cette question (Q. 66) une majorité de 60% déclare participer beaucoup ou énormément aux prises de décisions importantes; 24% disent participer un peu; et 16% disent participer rarement ou très peu. Ce haut pourcentage nous laisse croire que les enseignants évaluent ici leur participation aux décisions importantes inhérentes à leur école seulement et non au réseau scolaire dans son ensemble.

Au sujet de la participation des enseignants au Conseil de l'école soit comme observateur, soit comme membre du dit conseil, il ressort ceci: 37% n'assistent jamais aux réunions, 21% y assistent occasionnellement, 8% souvent, 12% toujours; 18% déclarent qu'il n'existe pas de conseil d'école dans leur établissement. Lorsqu'il existe un conseil d'école, 47% déclarent en avoir été membre et 39% non. L'influence de ce conseil sur les prises de décisions est estimée comme suit: très peu ou peu d'influence: 26%; plus ou moins ou assez d'influence: 46%; beaucoup d'influence: 10%; cet organisme n'existe pas: 18% (Q. 180, 181, 182).

Par ailleurs, les enseignants (61%) estiment que les étudiants participent très peu ou peu aux décisions importantes les concernant (Q. 23).

Ce sont surtout les variables sexe et secteur d'enseignement qui influencent significativement les perceptions des enseignants sous cet aspect. Une plus grande proportion de femmes (63%) que d'hommes (57%) croit participer beaucoup ou énormément aux décisions importantes concernant leur école. Les enseignants du secteur professionnel croient, dans une plus grande proportion (71%) qu'ils participent vraiment aux prises de décisions importantes.

On observe la même tendance lorsque les enseignants estiment la participation des étudiants aux décisions importantes les concernant. En effet, si 66% des enseignants masculins pensent que les étudiants participent très peu ou peu, cette proportion tombe à 54% chez les enseignantes. Le clivage est encore plus net si l'on considère la variable secteur d'enseignement. Alors que 67% des enseignants du secteur général estiment à "très peu" ou "peu" la participation des étudiants, seulement 51% de ceux du secteur professionnel sont de cet avis. (Tableau 3, p. 38 ; Tableau 4, p. 43).

Faits saillants:

- Comme groupe, les enseignants jugent que leur participation à la gestion de l'école est mitigée (Q. 51, 65, 69, 71, 72); alors que comme individus, ils affirment qu'ils participent beaucoup, du moins aux décisions importantes (Q. 66). L'enseignant, comme individu, veut paraître bien impliqué dans la vie de son école.
- Les enseignants affirment que les étudiants sont très peu associés aux décisions importantes les concernant.

Tableau 2

Perception des enseignants du style de gestion de l'école

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		COMM. SCOL. ET DIR. GEN. COMM. SCOL. ET CADRE	NIVEAU SUPERIEUR APRES CONSULTATION PRINC. - ENS. - ETUD.		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
64. Comment prend-on les décisions dans votre commission scolaire?	607	72%	28%	r		.073	-.067/s	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	.02/s	N.S.	N.S.	.01/s
				C	.10	.12	.27	.28	.23
65. A quel niveau les décisions qui portent sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres sont-elles prises?	602	50%	50%	r		N.S.	N.S.	-.113/s	
				P-χ^2	N.S.	.00/s	.01/s	.04/s	.03/s
				C	.11	.14	.14	.11	.12

Tableau 2

Perception des enseignants du style de gestion de l'école

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE: INCONSCIENTS / UN PEU CONSCIENTS	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE: RELATIVEMENT CONSCIENTS / TRES CONSCIENTS	TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES: SEXE	VARIABLES: AGE	VARIABLES: SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	VARIABLES: ANNEES D'EXPERIENCE	VARIABLES: SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
69. Dans quelle mesure ceux qui prennent des décisions sont-ils conscients des problèmes, en particulier de ceux des principaux, des enseignants et des étudiants?	607	67%	33%	r		.128	-.127	N.S.	
				P·x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.00[illegible]
				C	.10	.27	.27	.25	.25

Tableau 2

Perception des enseignants du style de gestion de l'école

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		LA DIRECTION SEULE / LA DIRECTION ET QUELQUES ENS.	DIR. - ENS. - PARENTS - ETUD. / TOUS		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
71. Qui détermine le niveau d'excellence du travail à accomplir dans votre école?	596	74%	25%	r		.129/s	-.127/s	n.s.	
				P. χ^2	n.s.	N.S.	N.S.	n.s.	n.s.
				C	.12	.25	.31	.27	.17
72. Qui se sent responsable des moyens à prendre pour atteindre le niveau d'excellence désiré pour le travail à votre école?	597	67%	33%	r		N.S.	N.S.	n.s.	
				P. χ^2	.05/s	N.S.	N.S.	n.s.	n.s.
				C	.15	.23	.28	.25	.17

CHAPITRE III - LES JEUX D'INFLUENCE DES DIFFERENTS AGENTS AU NIVEAU DE L'ECOLE.

Comment les enseignants perçoivent-ils les jeux d'influence des divers agents au niveau de l'école? Quelles influences exercent la direction, les professeurs, les PNE, les parents, les étudiants, les commissaires, la direction générale de la Commission scolaire?

1. Influence de la direction de l'école vue par les enseignants

Dans le vécu quotidien, les enseignants jugent l'influence pédagogique de la direction (c'est-à-dire l'influence sur le contenu des cours, les matières à étudier, les livres, les activités para-scolaires, les règles de conduite, la discipline) comme suit: très peu ou un peu d'influence: 45%; beaucoup ou énormément d'influence: 55% (Q. 44). L'expérience d'enseignement est la variable qui semble légèrement différencier les réponses données par les enseignants à cette question. Les enseignants moins expérimentés ont une légère tendance à affirmer que la direction de l'école exerce "beaucoup" ou "énormément" d'influence pédagogique (Tableau 3 , page 38). Si pour le vécu quotidien les opinions des enseignants sont partagées à propos de l'influence académique exercée par la direction, une majorité (66%) souhaiterait par contre que cette influence académique soit plus grande (Q. 45).

Ceci peut nous porter à croire que les enseignants accordent une importance au rôle d'animation académique ou pédagogique de la direction.

La direction encourage-t-elle l'innovation pédagogique (meilleures méthodes d'enseignement, meilleurs contenus de cours)? Pour la majorité des enseignants, 61%, cet encouragement n'est pas suffisant. Par contre 39% le trouvent suffisant (Q. 55). L'âge et le secteur d'enseignement différencient significativement les réponses des enseignants.

En effet, les enseignants plus jeunes d'une part, et les enseignants du secteur général de l'autre jugent insuffisant l'encouragement à l'innovation pédagogique. C'est l'opinion de 65% de chacun de ces sous-groupes contre 57% chez les enseignants plus âgés et 51% chez les enseignants du professionnel (Tableau 4, p. 43).

Pour la détermination du niveau d'excellence de l'enseignement et des moyens pour la réaliser, les enseignants dans une bonne proportion (44% à 48%) pensent que les décisions à ce sujet reviennent (ou devraient revenir) conjointement à la direction et aux enseignants et non à la direction seule (Q. 71 et 72). Rappelons qu'à ce niveau, plus que les hommes, les femmes voient les décisions comme étant plus participatives (Tableau 2, p. 16). Cependant, si on fait un recoupement avec les réponses concernant l'influence académique de la direction (influence perçue et souhaitée: questions 44, 45, 55), on peut conclure que les enseignants attribuent un grand rôle d'animation à la direction.

Faits saillants:

- Selon les enseignants, la direction de l'école joue un grand rôle dans l'animation pédagogique de leur école (55%). Ils voudraient même que ce rôle soit plus accentué (66%).

- Le leadership de la direction pour promouvoir l'innovation est jugé déficient.

2. Influence des enseignants vue par eux-mêmes

Les enseignants (61%) croient, plus ou moins que la direction tient compte de leurs idées dans les prises de décisions concernant les sujets académiques (contenu des cours, matières à étudier, livres, activités étudiantes, règlements, discipline); 30% croient qu'ils influencent souvent la direction et 9% presque toujours (Q. 40). De façon significative, les enseignants plus âgés sont plus portés à croire qu'ils exercent une certaine influence sur la direction dans ce domaine que les enseignants plus jeunes (Tableau 5, p.46). Appréciant leur influence sur ce même point dans leur vécu scolaire, les jugements des enseignants restent à peu près les mêmes: 57% jugent qu'ils ont peu d'influence; alors que, les autres 43% croient que leur influence est beaucoup ou énorme (Q. 42). Selon qu'ils sont moins scolarisés ou qu'ils oeuvrent dans le secteur général les enseignants ont tendance à affirmer plus fortement qu'ils ont peu d'influence à cet égard (Tableau 3, p.38).

Quelle influence aimeraient-ils exercer sur ces mêmes sujets académiques? Ici le souhait est sans équivoque. L'écrasante majorité des enseignants (94%) souhaite exercer beaucoup ou énormément d'influence dans ce domaine (Q. 43). Ce souhait est plus fort chez les enseignants plus jeunes (Tableau 3, p. 38).

Les enseignants pensent aussi à 70% qu'ils partagent leur influence avec d'autres agents scolaires (directeurs, parents, étudiants, commissaires, P.N.E.) dans la détermination du niveau d'excellence du

travail à accomplir (Q. 71); pour la détermination des moyens de réalisation de cette excellence (Q. 72), cette proportion grimpe à 82%. Ici, les enseignants féminins croient plus que les enseignants masculins qu'elles exercent une réelle influence (Tableau 2, p.16).

Faits saillants:

- La direction de l'école ne recherche pas et n'utilise pas beaucoup les idées des enseignants sur les sujets académiques (contenu des cours, matériels didactiques, activités para-scolaires, règles de conduite et discipline).
- Les enseignants estiment qu'ils sont ou devraient être les agents immédiatement impliqués, après les administrateurs scolaires, dans les décisions concernant l'excellence pédagogique.

3. L'influence des parents vue par les enseignants

Les répondants ont indiqué leur perception de l'influence des parents sur les points suivants: la détermination du niveau d'excellence, la détermination des moyens d'atteindre ce niveau, la pression sur l'école pour l'innovation.

Seulement 26% des enseignants pensent que les parents influencent la détermination du niveau d'excellence alors que 74% d'entre eux reconnaissent soit l'influence de la direction seulement (30%), soit celle de la direction et de quelques enseignants seulement (44%) (Q. 71).

Pour la détermination des moyens d'atteindre l'excellence, 33% des enseignants pensent que les parents exercent une influence, alors que 57% d'entre eux disent que la direction seule (13%) ou la direction et quelques enseignants seuls (49%) ont de l'influence à ce niveau

(Q. 72). Les enseignants féminins ont plus tendance à croire à l'influence d'autres agents en plus de celle de la direction et des enseignants (Tableau 2, p.16).

La pression des parents pour l'introduction d'une innovation est jugée minime par la majorité des enseignants (93%) (Q. 93). Les enseignants moins scolarisés ont plus tendance à attribuer un certain rôle aux parents dans ce domaine que les enseignants plus scolarisés. Par contre ce sont les enseignants plus âgés (35 ans et plus qui manifestent cette tendance si l'on considère la variable âge (Tableau 11, p. 73).

Faits saillants:

- L'influence des parents est jugée minime par les enseignants.

4. L'influence des étudiants vue par les enseignants

Les étudiants ont-ils une certaine influence sur le contenu des cours, les matières à étudier et les livres (Q. 19)? Une forte majorité des enseignants, 85%, pensent que ceux-ci ont très peu ou peu d'influence dans ce domaine; 15% pensent qu'ils en ont beaucoup ou énormément. Arrive-t-il à la direction de l'école, à tout le moins, de rechercher et d'utiliser les idées des étudiants à ce sujet? Rarement, répondent 76% des enseignants (Q. 48). La ventilation des réponses par secteur d'enseignement démontre que les enseignants du secteur général affichent plus cette tendance que les enseignants du secteur professionnel (Tableaux 3 et 5, pp. 38 et 46). Même sur les sujets para-scolaires tels que les activités para-scolaires, les règles de conduite,

c'est majoritairement (72%) qu'ils jugent minime l'influence des élèves (Q. 20). Par contre, pour les sujets para-scolaires, 72% jugent que la direction recherche et utilise en général les idées des étudiants (Q. 49). Les enseignantes, de façon significative partagent plus cette conviction que les enseignants. La même tendance se retrouve davantage chez les enseignants plus âgés que chez les plus jeunes (Tableaux 3 et 5, pp.38 et 46).

Quelle devrait être l'influence des étudiants dans ces domaines respectifs (Q. 21 et 22)? Pour les sujets académiques, 61% croient que les étudiants ne devraient avoir que peu d'influence. Par contre pour les sujets para-scolaires ces mêmes enseignants, dans une proportion de 68%, verraient les étudiants exercer beaucoup ou énormément d'influence.

Globalement, les enseignants estiment majoritairement (61%) que les étudiants participent peu aux décisions les concernant (Q. 23). Cette estimation est plus marquée selon qu'on est un enseignant de sexe masculin ou qu'on oeuvre dans le secteur général d'enseignement. Le sexe et le secteur d'enseignement influencent donc significativement les réponses (Tableau 3, p. 38). Dans la détermination du niveau d'excellence du travail (Q. 71) et des moyens pour l'atteindre (Q. 72), les enseignants de sexe féminin quoique répondant dans le même sens, nuancent davantage leur réponse en attribuant un peu plus d'influence aux étudiants (Tableau 2, p. 16). Seulement 26% des enseignants dans un cas et 33% dans l'autre attribuent quelque influence aux étudiants. Dans leur ensemble, les enseignants affirment que les étudiants coopèrent à la poursuite d'un niveau d'excellence élevé (Q. 73).

En effet, seulement 22% estiment que les étudiants offrent une résistance systématique ou forte, alors que 63% jugent qu'ils offrent une certaine coopération et 14% beaucoup de coopération pour la poursuite de cet objectif.

Faits saillants:

- Les étudiants ont peu d'influence sur les sujets tant académiques que para-académiques.
- La direction recherche et utilise en général les idées des étudiants sur des sujets para-académiques.
- Les étudiants ne devraient exercer que très peu d'influence sur les sujets académiques.
- Les étudiants coopèrent à la poursuite d'un niveau d'excellence élevé.

5. L'influence pédagogique des commissaires d'école vue par les enseignants

Toute innovation pédagogique a son pendant monétaire ou administratif. D'un autre côté il est admis que l'innovation pédagogique implique en première instance les enseignants. C'est sans doute la reconnaissance de ces deux réalités qui explique le jugement assez partagé de ces derniers sur l'encouragement reçue de la commission scolaire en matière d'innovation. Voici la ventilation des réponses à la question "La C.S. encourage-t-elle l'innovation dans votre école(Q. 79)": Pas du tout: 15%; un peu: 43%; assez: 34%; beaucoup: 8%. Les enseignants placent (en général) les commissaires loin des préoccupations strictement pédagogiques. Le sexe (fortement) et l'âge (dans une moindre mesure) influencent les réponses. C'est-à-dire qu'une majorité d'enseignants masculins (64%) minimisent le rôle des commissaires dans

l'innovation pédagogique contre 48% seulement chez les enseignants féminins. Chez les enseignants moins âgés, 61% (contre 56% chez les plus âgés) manifestent la même tendance. Autrement dit, les enseignants moins âgés minimisent davantage ce rôle que les plus âgés.

Les innovations introduites l'ont-elles été sous les pressions de la commission scolaire (Q. 95). Pour la majorité des enseignants (70%), l'influence de la C. S. a été plutôt faible (pas du tout ou un peu). La variable âge peut être considérée comme influençant significativement les réponses à cette question. Effectivement, les enseignants moins âgés ont plus tendance à nier aux commissaires les initiatives des innovations pédagogiques que les enseignants plus âgés. Les réponses des deux sous-groupes vont cependant dans le même sens (Tableaux 9 et 10, pp. 68 et 71).

Faits saillants:

- Les C. S. influencent moyennement l'innovation pédagogique mais ne l'imposent pas.

6. L'influence du siège social (services régionaux de la C. S.) vue par les enseignants

Pour 54% des enseignants, le siège social (la direction générale de la C.S.) exerce beaucoup ou énormément d'influence sur les matières académiques et para-scolaires: 46% pensent que cette influence est faible (Q. 46). Quelle est l'influence souhaitée par les enseignants (Q. 47)? Pour 58% des répondants, cette influence devrait être faible (très peu ou un peu); pour les autres 42%, elle devrait être forte (beaucoup-énormément). Par ailleurs l'aide du siège social aux enseignants est majoritairement (87%) jugée faible (Q. 68) (Tableau 4, p. 43).

On peut donc dire qu'une majorité modérée d'enseignants aimerait que leur école jouisse d'une plus grande autonomie académique ou pédagogique.

Faits saillants:

- Les enseignants pensent que l'influence académique et para-académique encore trop grande du siège social de leur C. S. devrait diminuer en faveur de leur école.

CHAPITRE IV - L'INFORMATION AU NIVEAU DE L'ÉCOLE

Un autre aspect de la gestion concerne la circulation de l'information au niveau de l'école. Nous distinguons: l'information aux enseignants d'une part et l'information aux parents, de l'autre.

1. L'information aux enseignants

De façon mitigée, les enseignants estiment qu'ils reçoivent de l'information et des idées utiles de la part de la direction. Seulement 1% d'entre eux estiment à "très peu" ces idées ou ces informations (Q. 54). Une majorité de répondants (67%) pense que l'information circule surtout de haut en bas, c'est-à-dire de la direction vers les étudiants en passant par les professeurs. Les autres 33% pensent que l'information circule dans les deux sens (Q. 57). Selon qu'ils ont 16 ans ou plus de scolarité ou qu'ils oeuvrent dans le secteur général, 69% de la première sous-catégorie et 71% de la deuxième voient la circulation de l'information du haut vers le bas alors que cette proportion est de 65% chez les moins scolarisés et de 62% dans le secteur professionnel. La scolarité et le secteur d'enseignement influencent donc respectivement les réponses (Tableaux 4 et 7, p. 43 et 54).

Les informations venant de la direction sont reçues sans méfiance, estiment 70% des enseignants (Q. 59). L'analyse des données tend à démontrer que les moins scolarisés et les plus expérimentés dans l'enseignement pensent davantage ainsi (Tableau 5 , page 46). Quant à la clarté des communications parvenant d'autres agents que les autorités scolaires, 69% des répondants les jugent souvent ou toujours

précises (Q. 59). Les enseignants féminins pensent davantage ainsi (Tableau 5, p. 46).

Faits saillants:

- Les informations circulent de haut en bas, c'est-à-dire de la direction vers les étudiants en passant par les enseignants.
- Les enseignants reçoivent sans méfiance les informations et les idées utiles venant de la direction.

2. L'information aux parents concernant l'innovation

Dans l'ensemble (69%), les enseignants estiment que les parents ne sont pas suffisamment informés sur les innovations introduites dans leurs écoles. Par rapport à leurs collègues de l'enseignement professionnel, ceux du secteur général ont une tendance légèrement plus prononcée dans ce sens (Tableau 4, p. 43).

Faits saillants:

- Selon les enseignants, les parents ne sont pas suffisamment informés sur les innovations scolaires.

CHAPITRE V

LES ATTITUDES ET LES RELATIONS INTERPERSONNELLES DANS L'ECOLE

Sous cette rubrique nous regroupons les perceptions qu'ont les enseignants des relations - des étudiants avec leur école
- des étudiants avec la direction
- des enseignants et des P.N.E. avec les étudiants
- des étudiants entre eux
- des enseignants avec la direction
- des enseignants entre eux
- des enseignants avec le siège social.

1. L'attitude des étudiants envers leur école

Il n'existe pas de consensus parmi les enseignants en ce qui a trait à l'attitude des étudiants envers leur école. En effet, si 54% des professeurs jugent que les étudiants n'aiment pas ou aiment plus ou moins leur école, les autres 46% estiment que ceux-ci l'aiment habituellement ou beaucoup (Q. 24). Les enseignants de moins de 35 ans ont plus tendance à penser ainsi (Tableau 3, p. 59). Une forte majorité des mêmes enseignants (68%) affirment que les étudiants sont plus ou moins heureux de venir à l'école (Q. 31). Les enseignants du secteur général (72% contre 61%) et ceux ayant plus de 10 années d'expérience (73% contre 54%) sont plus portés que les autres à penser ainsi; autrement dit, selon qu'on oeuvre dans le secteur général ou qu'on ait plus d'expérience d'enseignement on a plus tendance à croire que les étudiants ne sont pas heureux à l'école (Tableau 3, p. 38).

D'où l'enthousiasme fort mitigée, selon 66%, que les élèves manifestent aux études (Q. 33). Signalons cependant que même si tous les enseignants témoignent dans le même sens, ceux du professionnel (64%) ont moins tendance que ceux du secteur général (67%) à penser de la sorte.

Fait saillant:

- Les étudiants aiment plus ou moins leur école et sont plus ou moins heureux d'y venir.

2. Les relations des étudiants avec la direction

Selon 57% des enseignants, les communications venant de la direction sont acceptées par les étudiants (Q. 27). Une plus grande proportion des enseignants du secteur général (58%) ont plus cette conviction que ceux du secteur professionnel (52%) (Tableau 5, p. 46). Ils pensent très majoritairement (76%) que la direction essaie rarement de recevoir et d'utiliser les idées des étudiants relatives aux matières académiques (Q. 48). La variable secteur d'enseignement influence également ici les réponses. Les enseignants du secteur professionnel (90%) ont tendance à être moins "négatifs" que leurs collègues du secteur général (97%) (Tableau 5, p. 46). Ils affirment par contre, que celle-ci recherche et utilise les idées des étudiants relatives aux activités para-scolaires (Q. 49). Les enseignants féminins (47% contre 32%) d'une part et ceux de 35 ans et plus (44% contre 36%) d'autre part partagent davantage cette idée (Tableau 5, p. 46).

Fait saillant:

- Les étudiants acceptent les communications venant de la direction; par contre cette dernière pense que les idées des étudiants sont utiles lorsqu'il s'agit de sujets para-académiques mais ne le sont pas pour ce qui concernent les sujets académiques.

3. Les relations des étudiants avec les enseignants et les P.N.E.

Dans leur ensemble, les enseignants affirment qu'il leur arrive d'avoir à l'égard de leurs étudiants des comportements empreints de bienveillance et de support moral (Q. 10). Ils croient également que les élèves perçoivent ces comportements comme tels. Pour la confiance réciproque, les enseignants croient majoritairement qu'elle existe, mais que les élèves font plus confiance aux professeurs (85%) que ceux-ci ne le leur rendent (72%) (Q. 11-12). La perception positive des enseignants quant à la confiance ou à la sympathie réciproques entre enseignants et étudiants est plus accentuée chez les enseignants plus âgés et chez les plus expérimentés (Tableau 6, p. 51).

D'après les enseignants, les élèves croient que leurs professeurs s'intéressent à leur succès académique (Q. 13); les élèves se sentent libres de discuter des matières académiques avec eux mais se sentiraient un peu moins à l'aise pour discuter des sujets para-scolaires (Q. 14-15). Mentionnons qu'il y a un clivage net entre les enseignants plus âgés et les enseignants plus jeunes. Alors que ces derniers affirment à 61% que les étudiants se sentent libres de leur parler des activités para-scolaires, seulement 49% des premiers (les plus âgés) pensent ainsi. Cela veut-il dire que

les enseignants plus jeunes sentent plus la confiance des étudiants que leurs collègues plus âgés? (Tableau 6, p. 51).

Il leur arrive de rechercher ou d'utiliser les idées de leurs élèves sur les sujets académiques et les sujets para-scolaires (Q. 16-17). Les enseignants plus jeunes auraient légèrement plus tendance que les plus âgés à rechercher et à utiliser les idées des étudiants sur les sujets académiques (Tableau 6, p. 51). Enfin, les élèves sentiraient peu le désir des professeurs de les aider à résoudre leurs problèmes personnels (Q. 18). Une telle opinion est cependant moins nettement tranchée chez les enseignants du secteur professionnel. En effet, seulement 31% de ceux-ci contre 48% du secteur général pensent ainsi (Tableau 6, p. 51).

Les étudiants sont-ils précis dans leurs échanges avec les professeurs sur les sujets académiques ou para-scolaires? L'imprécision semble être de règle, disent 69% des enseignants (Q. 25). Les enseignants du professionnel (75%) partagent davantage cette opinion que ceux du secteur général (66%) (Tableau 5, p. 46). Par contre, selon les enseignants, les élèves envisagent avec confiance les communications venant d'eux (Q. 26). Les enseignants plus expérimentés (86%) et ceux du professionnel (87%) quoique pensant la même chose, sont légèrement moins affirmatifs que les moins expérimentés (90%) et ceux du secteur général (89%) (Tableau 5, p. 46). Au plan académique, les enseignants déclarent bien connaître les problèmes scolaires que rencontrent leurs élèves (Q. 29). Les enseignants du professionnel (77%) sont plus affirmatifs que ceux du général (70%)

(Tableau 3, p. 38). Quant aux interactions en classe, elles existent et sont jugées modérées ou fortes par 86% des enseignants (Q. 29) (Tableau 5, p. 46).

Enfin les répondants n'attribuent aux étudiants, qu'un enthousiasme très modéré pour apprendre (Q. 33). Les enseignants plus expérimentés (83% contre 43% chez les moins expérimentés) et ceux du secteur général (67% contre 64% du professionnel) sont plus catégoriques à ce sujet. Ceci s'explique probablement par le fait que les premiers peuvent comparer la situation actuelle à la situation connue dans un passé plus lointain et que les seconds enseignent des matières plus théoriques (donc plus arides) (Tableau 3, p. 38).

Faits saillants:

- Dans leurs relations avec les étudiants, les enseignants pensent qu'il existe une confiance réciproque mais que les étudiants ont plus confiance en leurs professeurs que ceux-ci n'en ont dans les élèves.
- Selon les enseignants, les étudiants pensent que les professeurs se préoccupent de leurs problèmes académiques mais peu de leurs problèmes personnels.

4. Les relations étudiants-étudiants

Les enseignants pensent qu'il existe une certaine entraide entre les étudiants quand ceux-ci veulent que quelque chose soit accompli (Q. 30). Ceci est surtout vrai pour le secteur professionnel (66% contre 49% pour le secteur général) (Tableau 3, p. 38).

5. Les relations entre la direction et les enseignants

Selon les enseignants un aspect des relations interpersonnelles avec la direction de l'école est caractérisé par une certaine réciprocité de bienveillance, de support moral et de confiance mutuelle (Q. 34, 36 et 38). (Tableau 3, p. 38 ; Tableau 5, p. 46).

C'est dans cette même ligne d'idées qu'ils croient que la direction connaît en général les problèmes auxquels ils sont confrontés et essaie de les aider à les résoudre; que les interactions direction-enseignants sont pour le moins modérées; qu'il existe un certain travail d'équipe (15% seulement pensent que c'est du "chacun pour soi") (Q. 60, 61, 63, 67) (Tableau 4, p. 43 ; Tableau 5, p.46 ; Tableau 7, p. 54).

Si les enseignants se sentent libres de parler de sujets scolaires et para-scolaires, avec la direction (Q. 37), ils n'osent cependant pas affirmer catégoriquement que cette dernière recherche et utilise leurs idées sur les mêmes sujets (Q. 40). L'âge et la scolarité des enseignants et, dans une moindre mesure, le sexe et le secteur d'enseignement influencent la perception de ces relations par les enseignants (Tableau 7, p. 54 ; Tableau 5, p.46).

Lorsque le sexe intervient, on constate que la proportion des femmes qui en ont une perception positive est plus grande (64%) que celle des hommes (58%).

L'âge est la variable la plus significative dans cette situation. Par rapport à leurs collègues plus jeunes, les enseignants plus âgés sont plus "positifs" (62% contre 55%).

Lorsqu'on envisage la scolarité, ce sont les enseignants les moins scolarisés qui perçoivent ces relations de façon "plus positive" (60% contre 51% chez les plus scolarisés).

Il en est de même chez les enseignants du professionnel (54%) comparés à ceux du général (47%).

Faits saillants:

- Il n'existe pas de tension dans les relations entre les enseignants et la direction; le travail d'équipe avec la direction reste modéré.
- La direction connaît assez bien les problèmes des enseignants.

6. Les relations des enseignants entre eux

Majoritairement les enseignants caractérisent leurs relations interpersonnelles comme suit: support moral et bienveillance envers le collègue (Q. 39), interaction modérée (Q. 62), travail d'équipe modéré (Q. 63). Les enseignants plus âgés d'une part et les moins scolarisés de l'autre sont un peu plus portés que les plus jeunes et les plus scolarisés à percevoir plus de coopération dans leur école (Tableau 5, p. 46 ; Tableau 7, p. 54).

7. Les relations des enseignants avec le siège social de la C.S.

D'après les enseignants, ces relations sont réduites (très peu-un peu: 87%) (Q. 68) (Tableau 4, p. 43).

8. Attitude générale des enseignants envers leur école

La plupart des enseignants (66%) déclarent attendre avec beaucoup de plaisir leur journée de travail et que ça vaut vraiment la peine

de vouloir bien faire son travail (86%) (Q. 32 et 41). Enfin, 84% des répondants déclarent aimer habituellement ou beaucoup leur école (Q. 56). Ceci est encore plus vrai chez les enseignants plus âgés, les enseignants moins scolarisés et ceux du professionnel.

Tableau 3

Perception des enseignants des jeux d'influence à l'intérieur de l'école

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		TRES PEU / UN PEU	BEAUCOUP / ENORMEMENT		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
19. D'après vous, quelle influence les étudiants ont-ils sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?	614	85%	15%	r		N.S.	-.068	N.S.	
				p-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.11	.25	.32	.20	.20
20. D'après vous, quelle influence les étudiants ont-ils sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	611	72%	28%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				p-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.12	.28	.27	.26	.18
21. D'après vous, quelle influence les étudiants, devraient-ils avoir sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?	610	61%	39%	r		N.S.	N.S.	-.089	
				p-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.07	.28	.30	.29	.19
22. D'après vous, quelle influence les étudiants devraient-ils avoir sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	608	32%	68%	r		-.083	.118	N.S.	
				p-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	.05/8	N.S.
				C	.09	.27	.31	.31	.21

Tableau 3

Perception des enseignants des jeux d'influence à l'intérieur de l'école

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		TRES PEU / UN PEU	BEAUCOUP / ENORMEMENT		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	LECTEUR D'ENSEIGNEMENT
27. Dans quelle mesure les étudiants participent-ils aux décisions importantes qui les concernent?	610	61%	39%	r $p-y^2$ C		N.S. N.S. .26	-.065 N.S. .32	-.067 N.S. .26	.06/% .27
28. Dans quelle mesure connaissez-vous les problèmes que rencontrent vos étudiants dans leur travail scolaire?	614	26%	74%	r $p-y^2$ C		N.S. N.S. .28	N.S. N.S. .28	N.S. N.S. .28	.04/% .27
30. Dans quelle mesure vos étudiants s'entraident-ils les uns les autres lorsqu'ils veulent que quelque chose soit accompli?	508	45%	55%	r $p-y^2$ C	N.S. .10	N.S. N.S. .25	N.S. N.S. .31	N.S. N.S. .23	.09/% .25
31. Dans quelle mesure vos étudiants sont-ils heureux de venir à l'école?	610	63%	37%	r $p-y^2$ C	N.S. .12	N.S. N.S. .25	N.S. N.S. .26	N.S. N.S. .25	.06/% .25

Tableau 3

Perception des enseignants des jeux d'influence à l'intérieur de l'école

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		TRES PEU / UN PEU	BEAUCOUP / ENORMEMENT		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
32. Dans quelle mesure attendez-vous avec plaisir votre journée de travail?	608	34%	66%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-χ^2	.04/%	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.15	.27	.31	.25	.16
31. Dans quelle mesure vos étudiants se montent-ils enthousiastes pour apprendre?	612	66%	34%	r		-.09%	N.S.	-.07%	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	.06/%	.03/%	.01/%
				C	.12	.28	.33	.30	.21
35. Dans quelle mesure la direction vous fait-elle confiance?	611	28%	72%	r		.16%	-.07%	.10%	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	.03/%	N.S.
				C	.12	.29	.28	.32	.18
36. Dans quelle mesure faites-vous confiance à la direction?	610	32%	68%	r		.21%	-.11%	.06%	
				P-χ^2	N.S.	.03/%	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.12	.32	.27	.30	.17

Tableau 3

Perception des enseignants des jeux d'influence à l'intérieur de l'école

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		TRES PEU / UN PEU	BEAUCOUP / ENORMEMENT		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
42. D'après vous, quelle influence les enseignants ont-ils sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	607	57%	43%	r $p < x^2$ C	N.S. .09	N.S. .23	N.S. .033 .33	-.204 N.S. .28	N.S. .23
43. D'après vous, quelle influence les enseignants devraient-ils exercer sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	600	6%	94%	r $p < x^2$ C	N.S. .14	-.125 N.S. .31	N.S. N.S. .26	-.203 N.S. .23	N.S. N.S. .16
44. D'après vous, quelle influence la direction exerce-t-elle sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	603	45%	55%	r $p < x^2$ C	N.S. .12	-.015 N.S. .30	N.S. N.S. .30	-.097 N.S. .26	N.S. N.S. .19
45. D'après vous quelle influence la direction devrait-elle exercer sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	605	34%	66%	r $p < x^2$ C	N.S. .12	.063 N.S. .25	N.S. N.S. .28	N.S. N.S. .26	N.S. N.S. .11

Tableau 3

Perception des enseignants des jeux d'influence à l'intérieur de l'école

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		RESISTANCE SYSTEMATIQUE FORTE RESISTANCE	CERTAINE COOPERATION BEAUCOUP DE COOPERATION		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
71. Quelle résistance les étudiants opposent-ils à la poursuite d'un niveau d'excellence élevé à votre école?	598	22%	70%	χ^2	N.S.	N.S.	.05/s	N.S.	N.S.
				C	.09	.27	.31	.27	.22

Tableau 4

les relations au plan général

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		TRES PEU / UN PEU	BEAUCOUP / ENORMEMENT		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
46. D'après vous, quelle influence exerce le personnel du siège social (services régionaux) sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	603	46%	54%	r		N.S.	.089	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.14	.27	.30	.28	.21
47. D'après vous, quelle influence le personnel du siège social (services régionaux) devrait-il exercer sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	605	58%	42%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	.05/a	N.S.	N.S.
				C	.07	.26	.33	.26	.15
56. Dans quelle mesure la direction s'intéresse-t-elle à votre succès?	608	37%	63%	r		.216	-.165	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	.04/a	N.S.	.00/a
				C	.14	.30	.33	.29	.24
57. Dans quelle mesure la direction s'assure-t-elle que la planification et l'établissement des priorités se font comme il se doit?	605	40%	60%	r		N.S.	-.133	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.13	.26	.32	.27	.19

Tableau 4

Les relations au plan général

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		TRES PEU / UN PEU	BEAUCOUP / ENORMEMENT		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
53. Dans quelle mesure la direction essaie-t-elle de vous fournir le matériel et l'espace dont vous avez besoin pour bien faire votre travail?	605	44%	56%	r		.077	N.S.	N.S.	
				P. χ^2	.05/a	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.15	.28	.25	.27	.16
54. Dans quelle mesure la direction vous donne-t-elle des informations et des idées utiles?	607	63%	37%	r		.153	-.109	N.S.	
				P. χ^2	a.s.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.11	.27	.30	.29	.19
55. Dans quelle mesure vous encourage-t-on à être innovateur dans le développement de meilleures méthodes éducatives et de meilleurs contenus de cours?	607	61%	39%	r		.140	-.115	N.S.	
				P. χ^2	N.S.	.01/a	.05/a	N.S.	.00/a
				C	.10	.32	.33	.25	.27
60. Dans quelle mesure la direction connaît-elle les problèmes auxquels les enseignants ont à faire face?	611	49%	51%	r		-.0 3	.131	N.S.	
				P. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.08	.28	.29	.27	.15

Tableau 4

Les relations au plan général

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		TRES PEU / UN PEU	BEAUCOUP / ENORMEMENT		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
66. Dans quelle mesure participez-vous aux décisions importantes qui concernent votre travail?	608	41%	59%	r		N.S.	-.081	n.s.	
				P. χ^2	.03/s	N.S.	N.S.	n.s.	.00/s
				C	.15	.31	.32	.28	.30
67. Dans quelle mesure la direction de votre école essaie-t-elle de vous aider dans les problèmes auxquels vous avez à faire face?	610	54%	46%	r		.131	-.118	N.S.	
				P. χ^2	N.S.	.s.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.12	.30	.29	.30	.20
68. Dans quelle mesure le personnel du siège social (services régionaux) essaie-t-il de vous aider?	610	87%	13%	r		.126	N.S.	.076	
				P. χ^2	N.S.	.02/s	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.08	.32	.28	.23	.20
145. Les parents ont-ils été convenablement informés?	279	69%	31%	r		N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				P. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	n.s.	.02/s
				C	.13	.37	.44	.30	.33

Tableau 5

Les relations au plan de la gestion

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		BEAUCOUP MEFIANCE / UN PEU MEFIANCE	HABITUELLEMENT ACCEPTEES / ACCEPTEES		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
26. Comment les étudiants envisagent-ils les communications qui viennent de vous?	614	11%	89%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	.05/s	.02/s
				C	.12	.25	.27	.31	.21
27. Comment les étudiants envisagent-ils les communications qui viennent de la direction (le principal et les adjoints)?	614	26%	74%	r		.065	-.084	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.00/s
				C	.13	.30	.28	.27	.29
58. Comment envisagez-vous les communications qui viennent de la direction?	612	21%	79%	r		.245	-.125	.111	
				P-χ^2	N.S.	.01/s	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.11	.32	.32	.28	.14

Tableau 5

Les relations au plan de la gestion

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		HABITUELLEMENT IMPRECISES SOUVENT IMPRECISES	RELATIVEMENT IMPRECISES PRESQUE TOUJRS IMPRECISES		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
25. Dans quelle mesure les informations que vous donnent vos étudiants sont-elles précises quand ils vous parlent de sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier les livres ou de sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	614	111	339	r P - x^2 C	N.S. .10	N.S. .27	N.S. .32	N.S. .24	N.S. .00/s .26
59. Dans quelle mesure sont précises les communications que reçoit la direction et qui viennent du milieu de l'école (sauf celles qui viennent des autorités scolaires)?	595	208	804	r P - x^2 C	.03/s .15	N.S. N.S. .31	-.125 N.S. .31	N.S. N.S. .30	N.S. N.S. .16

Tableau 5

Les relations au plan de la gestion

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		TRES PEU D'INTERACTION / PEU D'INTERACTION	MODERMENT D'INTERACTION / ENORMEMENT D'INTERACTION		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
29. Dans vos classes, dans quelle mesure y a-t-il de l'interaction et quel en est la caractéristique?	611	14%	86%	r		-.120	N.S.	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	.03/s	N.S.	.00/s	N.S.
				C	.10	.32	.29	.34	.19
61. Dans votre école, dans quelle mesure y a-t-il de l'interaction entre la direction et les enseignants, et quelle en est la caractéristique?	609	36%	64%	r		.192	-.087	.073	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.12	.30	.29	.28	.19
62. Dans votre école, dans quelle mesure y a-t-il de l'interaction entre les enseignants, et quelle en est la caractéristique?	610	34%	66%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.11	.28	.29	.27	.21

Tableau 5

Les relations au plan de la gestion

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		RAREMENT PARFOIS	SOUVENT PRESQUE TOUJOURS		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
34. Le comportement de la direction de l'école vous semble-t-il empreint de bienveillance et de support moral à votre égard?	609	44%	56%	r		.239	-.132	N.S.	
				P-χ^2	.00/s	.00/s	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.18	.35	.31	.30	.19
38. Vous arrive-t-il d'essayer d'être bienveillant et de supporter moralement la direction de votre école?	609	38%	62%	r		.129	N.S.	.100	
				P-χ^2	.06/s	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.18	.31	.29	.30	.18
40. Arrive-t-il que la direction recherche et utilise vos idées sur des sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur des sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	602	61%	39%	r		.071	N.S.	.074	
				P-χ^2	N.S.	.01/s	.00/s	N.S.	.05/s
				C	.11	.31	.35	.21	.22
48. Est-ce qu'il arrive à la direction de votre école de rechercher et d'utiliser les idées des étudiants sur des sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?	600	94%	6%	r		.130	-.066	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.00/s
				C	.07	.29	.28	.21	.31

Tableau 5

Les relations au plan de la gestion

(I T E M S)	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		RAREMENT / PARFOIS	SOUVENT / PRESQUE TOUJOURS		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
[illegible] on de votre école de rechercher [illegible] diants sur des sujets para-scolaires tels [illegible] étudiantes, les règles de conduite [illegible]	608	62%	38%	r		.065	N.S.	N.S.	
				P χ^2	.03/a	.03/a	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.15	.32	.27	.26	.18
[illegible] esure la direction utilise-t-elle des réunions [illegible] pour résoudre des problèmes scolaires?	608	53%	47%	r		.075	-.130	N.S.	
				P χ^2	.05/a	N.S.	N.S.	N.S.	.05/a
				C	.15	.26	.32	.28	.22

Tableau 6

Les relations enseignants-étudiants

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		RAREMENT PARFOIS	SOUVENT PRESQUE TOUJOURS		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
9. Avez-vous l'impression que vos étudiants perçoivent dans votre comportement bienveillance et support moral?	616	28%	72%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				p. χ^2	.01/s	N.S.	N.S.	N.S.	.00/s
				C	.17	.30	.30	.29	.26
10. Vous arrive-t-il d'essayer d'avoir des comportements empreints de bienveillance et de support moral envers vos étudiants?	613	19%	81%	r		.121	N.S.	.153	
				p. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.13	.26	.29	.28	.22
16. Vous arrive-t-il de rechercher et d'utiliser les idées de vos étudiants sur des sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?	614	63%	37%	r		N.S.	.063	N.S.	
				p. χ^2	N.S.	.03/s	N. S.	N.S.	N.S.
				C	.12	.31	.31	.25	.18
17. Vous arrive-t-il de rechercher et d'utiliser les idées de vos étudiants sur des sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	614	60%	40%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				p. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	.01/s	N.S.
				C	.07	.28	.29	.32	.18

Tableau 6

Les relations enseignants-étudiants

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		TRES PEU / UN PEU	BEAUCOUP / ENORMEMENT		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
11. Dans quelle mesure faites-vous confiance à vos étudiants?	615	28%	72%	r		.095	.063	.085	
				p. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.11	.29	.29	.30	.18
12. Dans quelle mesure vos étudiants ont-ils confiance en vous?	614	15%	85%	r		N.S.	N.S.	.100	
				p. χ^2	N.S.	.03/s	N.S.	.02/s	.00/s
				C	.05	.28	.25	.28	.23
13. Vos étudiants ont-ils l'impression que vous vous intéressez à leur succès en tant qu'étudiants?	615	34%	66%	r		.075	N.S.	.128	
				p. χ^2	.00/s	N.S.	N.S.	.05/s	N.S.
				C	.18	.25	.26	.27	.16
18. Dans quelle mesure vos étudiants sentent-ils que vous essayez de les aider à régler leurs problèmes?	614	42%	58%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				p. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.00/s
				C	.09	.27	.29	.28	.26

Tableau 6

Les relations enseignants-étudiants

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE: AUCUNEMENT / UN PEU	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE: BEAUCOUP / ENORMEMENT	TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES: SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
14. Dans quelle mesure vos étudiants se sentent-ils libres de vous parler de sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?	615	34%	66%	r		-.065	.071	N.S.	
				P x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	
				C	.10	.28	.25	.27	.18
15. Dans quelle mesure vos étudiants se sentent-ils libres de vous parler de sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	613	45%	55%	r		-.131	N.S.	N.S.	
				P x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.08	.30	.26	.25	.16

Tableau 7

Les relations direction-enseignants

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		AUCUNEMENT LIBRE / UN PEU LIBRE	ASSEZ LIBRE / TRES LIBRE		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
37. Dans quelle mesure vous sentez-vous libre de parler à la direction de sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et de sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	611	17%	83%	r		.113	-.095	.072	
				$P > \chi^2$	N.S.	.04/s	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.10	.11	.27	.29	.16

. Tableau 7

Les relations direction-enseignants

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE				TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		HABITUELLEMENT UNE PERTE DE TEMPS	PARFOIS PERTE DE TEMPS	CELA EN VAUT SOUVENT LA PEINE	CELA EN VAUT PRESQUE TOUJOURS LA PEINE		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
41. Dans votre travail, dans quelle mesure cela "vaut-il la peine" ou est-ce une perte de temps de faire de votre mieux?	668	16%		84%		r		N.S.	N.S.	N.S.	
						P χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
						C	.14	.31	.25	.28	.18

Tableau 7

Les relations direction-enseignants

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PRINCIPAL VERS ETUDIANTS SURTOUT DU HAUT VERS LE BAS	DU HAUT EN BAS ET DE BAS EN HAUT HAUT-BAS; BAS-HAUT, ENTRE ENS. ET ETUDIANTS		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
57. Dans quelle direction circule l'information sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?	602	67%	33%	t		N.S.	N.S.	N.S.	
				$P\text{-}\chi^2$	N.S.	N.S.	.01/s	N.S.	.04/s
				C	.13	.30	.35	.30	.22

Tableau 7

Les relations direction-enseignants

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE: CHACUN POUR SOI / PEU DE TRAVAIL D'EQUIPE	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE: MODEREMENT TRAVAIL D'EQUIPE / BEAUCOUP DE TRAVAIL D'EQUIPE	TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES: SEXE	VARIABLES: AGE	VARIABLES: SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	VARIABLES: ANNEES D'EXPERIENCE	VARIABLES: SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
63. Dans votre école, est-ce "chacun pour soi" ou est-ce que la direction, les enseignants et les étudiants travaillent ensemble en équipe?	612	41%	59%	r		.077	-.091	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.09	.27	.32	.24	.20

Tableau 7

Les relations direction-enseignants

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		BAS PRESQUE DANS LA MOYENNE	ASSEZ ELEVE TRES ELEVE		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
7c. A quel niveau situez-vous le degré d'excellence du travail à accomplir [illegible] la direction de votre école?	602	36%	64%	r		N.S.	-.064	-.066	
				P x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				t	.06	.28	.29	.24	.17

Tableau 8

L'attitude générale des étudiants et des enseignants telle que perçue par ces derniers

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		ILS NE L'AIMENT PAS PARFOIS, ILS NE L'AIMENT PAS PARFOIS, ILS L'AIMENT	HABITUELLEMENT, ILS L'AIMENT ILS L'AIMENT BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
24. Quelle est l'attitude générale des étudiants envers votre école?	611	54%	46%	r		.079	N.S.	N.S.	
				P - χ^2	N.S.	N.S.	.02/s	N.S.	.00/s
				C	.11	.24	.32	.23	.25
56. Quelle est votre attitude en général envers votre école?	609	16%	84%	r		.126	N.S.	N.S.	
				P - χ^2	N.S.	N.S.	.05/s	N.S.	.00/s
				C	.09	.26	.31	.30	.24

CHAPITRE VI - PERCEPTION DES ENSEIGNANTS DES DIFFERENTS ASPECTS DE LEUR VECU PROFESSIONNEL

1. Perception des enseignants du rôle joué par les autres agents dans l'innovation scolaire

Comment les enseignants voient-ils le rôle ou la participation des administrateurs de leurs écoles dans l'instauration d'une pratique nouvelle dans l'école, dans l'encouragement à l'innovation pédagogique (meilleures méthodes éducatives, meilleurs contenus de cours)?

Sous ces aspects, les opinions des enseignants sont assez partagées. En effet, si la majorité pense que la direction n'encourage que modérément l'instauration de meilleures méthodes et de meilleurs contenus de cours (Q. 55, 51, 53), elle croit cependant que cette dernière n'entrave pas l'initiation aux idées et aux techniques nouvelles (Q. 74 et 75), qu'elle a le souci d'aller se documenter à l'extérieur en vue de l'implantation d'une innovation à l'école (Q. 76), qu'elle est favorable à la mise à l'essai de l'innovation en matière de pédagogie et de programmes (Q. 77).

Les enseignants semblent également affirmer que la direction de leur école garde une certaine autonomie pédagogique vis-à-vis de la C.S. ou de l'école dans son ensemble. En effet, la direction ne se cantonne pas seulement aux changements applicables à toute la C.S. ou à toute l'école (Q. 35 et 39).

De plus, la plupart des enseignants croient que la C. S. et sa direction pédagogique encouragent "assez" l'innovation pédagogique (Q. 70,

80), mais que les pressions originant de ces deux organismes ne sont pas prépondérantes dans l'introduction d'une innovation dans leur école (Q. 95 et 112); cependant ces pressions sont, selon eux, plus déterminantes que celles venant de la direction de l'école (principal et/ou principal-adjoint) (Q. 113-114), du chef de groupe, des autorités politiques, religieuses, syndicales, du monde des affaires, des autres professeurs, des parents, des étudiants (Q. 87 à 94). Les enseignants déclarent que les étudiants ne sont pas un empêchement à l'innovation (Q. 86). Donc dans l'ensemble, les enseignants pensent que les autres agents n'empêchent pas l'innovation dans leur école. Y a-t-il des variables qui différencient de façon significative les enseignants?

Sous l'aspect considéré dans cette section, ce sont spécialement l'âge, la scolarité et le secteur d'enseignement qui jouent respectivement un rôle significatif. En effet, les enseignants plus âgés (42%) les enseignants moins scolarisés (47%) et les enseignants du secteur professionnel (54%) sont portés à être plus "positifs" que les moins âgés (37%), les plus scolarisés (42%) et ceux du général (42%). (Tableau 9, p. 68 et Tableau 10, p. 71).

Fait saillant:

- La C. S. et la direction de l'école n'entravent pas l'innovation pédagogique mais ils n'en sont pas les promoteurs ardents.

2. Attitude personnelle de l'enseignant face aux innovations

Si dans l'ensemble, les enseignants reconnaissent que la stabilité est nécessaire à l'efficacité de l'enseignement et que les changements s'effectuent un peu trop rapidement (67%), une proportion

substantielle d'entre eux serait prête à essayer de nouvelles méthodes sans hésiter (29%) ou avec prudence (32%); les autres 39% se fieraient plutôt aux méthodes pédagogiques déjà éprouvées (Q. 101, 102, 116).

Les enseignants sont assez partagés quant à savoir s'ils doivent s'adapter à leur école ou être des agents de changement de leur école (Q. 84). Enfin, ils pensent que la rapidité du changement dans l'enseignement ne rend pas la profession plus intéressante (Q. 100).

L'attitude qu'adopte l'enseignant face à l'innovation est significativement influencée par son âge et son expérience. Si tous les enseignants semblent accepter le changement et l'innovation, ce désir de changement est plus prononcé chez les enseignants plus jeunes et chez les moins expérimentés. Tout porte à croire que l'enthousiasme pour l'innovation baisse, en général, avec l'avancement en âge et en expérience! (Tableau 12, p. 75).

Faits saillants:

- S'ils sont persuadés que des changements brusques ne favorisent pas l'efficacité de l'enseignement, la majorité des enseignants est quand même prête à tenter (moyennant certaines précautions) de nouvelles méthodes.
- Plutôt que de s'adapter à son école, l'enseignant devrait être un agent de changement.
- Cependant les changements ne rendent pas plus intéressante la profession.

3. Perception qu'ont les enseignants de l'attitude de leurs collègues face à l'innovation

Les enseignants (58%) pensent que leurs collègues "innovateurs" savent la nature et les objectifs des innovations (Q. 97), mais que l'appui reçu par l'"innovateur" de la part de ses autres collègues est plus que mitigée? (Q. 96)

D'après les répondants, les autres collègues sont conscients des divers besoins de l'école (organisation, pédagogie en classe) (Q. 103) mais penseraient que les changements devraient être modérés (Q. 104). Ils croient aussi, à 50%, que les autres collègues recherchent assez ou beaucoup d'idées nouvelles pour leur travail (Q. 106), qu'ils encouragent l'innovation (Q. 109), mais qu'ils ne sont pas prêts à s'aventurer s'ils ne sont pas certains des résultats (Q. 107).

Plus de la moitié des enseignants (61%) affirment avoir consacré assez ou beaucoup de temps et d'efforts à des innovations dans leur classe durant l'année; cette proportion tombe à 46% quand il s'agit d'idées et de méthodes nouvelles mises à l'essai; à 36% lorsqu'il s'agit d'idées et de méthodes adaptées; à 38% lorsqu'il s'agit d'idées proposées pour améliorer le fonctionnement, la motivation et l'acquisition des connaissances des élèves (Q. 117 à 120).

Les enseignants échangent-ils autour des idées nouvelles recueillies dans des livres, des revues ou lors d'un congrès? Une majorité d'entre eux (57%) jugent ces échanges faibles; 33% les trouvent suffisants; et 10% énormes (Q. 121-122).

Majoritairement, les enseignants déclarent qu'ils encouragent les autres professeurs qui désirent tenter de nouvelles pratiques pédagogiques (70%), qu'ils sont à la recherche d'idées nouvelles pour leur travail (76%), et qu'ils s'adaptent facilement au changement (86%) (Q. 123, 124 et 126).

Les répondants ne sont pas prêts à affirmer que les changements des dix dernières années aient amélioré la qualité de l'enseignement. En effet 24% croient que ces changements n'ont rien amélioré, 40% qu'un peu d'amélioration est intervenue, 36% qu'assez ou beaucoup d'amélioration est intervenue (Q. 125). Par contre, ils soutiennent très nettement (90%) que le but de l'innovation qu'ils ont introduite était l'amélioration de l'enseignement (Q. 127).

Dans l'ensemble, les enseignants le savent plus ou moins lorsque leurs collègues utilisent des méthodes nouvelles; ces derniers font plus ou moins part des idées et des méthodes nouvelles qu'ils connaissent ou qu'ils utilisent (Q. 108, 110 et 111). Dans cette même ligne, ils pensent que beaucoup de bonnes idées se perdent parce que les enseignants n'ont pas souvent l'occasion de s'échanger des informations pédagogiques (Q. 105).

Ce sont surtout la scolarité et le secteur d'enseignement qui semblent différencier significativement le point de vue des enseignants.

En effet, les attitudes que les appréciateurs attribuent à leurs collègues vis-à-vis du changement ou de l'innovation sont plus "positives" selon que les dits appréciateurs sont moins scolarisés ou oeuvrent dans le secteur professionnel (Tableau 13, p. 80).

Faits saillants:

- Les enseignants pensent que leurs collègues qui instaurent certaines pratiques innovatrices ne le font pas à l'aveuglette.
- Les enseignants déplorent cependant le peu d'échanges entre les enseignants à propos de l'innovation pédagogique.
- Les changements des dix dernières années n'ont pas nécessairement amélioré la qualité de l'enseignement.

4. Evaluation que font les enseignants des innovations introduites

Signalons dès le départ que le questionnaire concernant cette section a été rempli par à peine la moitié des interrogés, c'est-à-dire par seulement ceux qui ont considéré qu'une certaine innovation administrative ou pédagogique a été introduite dans leur école. Sur les 619 enseignants composant l'échantillon, entre 337 et 343, selon la question n'ont pas répondu. La plupart de ceux-ci ont donc considéré que rien de significatif n'a été tenté en fait d'innovation dans leur école.

La majorité des enseignants (60%) qui ont vécu une certaine forme d'innovation disent que celle-ci convenait bien à leur école (62%); peut être du fait qu'elle répondait à un besoin ou contribuait à résoudre un problème de l'école (55%); de plus, ils ont fait un certain effort pour se renseigner sur elle (50%) (Q. 132 à 136 et 139).

On a demandé aux enseignants d'évaluer leur effort personnel dans l'implantation de l'innovation en question. Dans quelle mesure ont-ils discuté de cette pratique avec les autres professeurs? Quelle connaissance ont-ils de cette pratique? A la première question,

57% répondent qu'ils ont suffisamment discuté avec leurs collègues. Pour la deuxième question, 67% disent bien connaître la nouvelle pratique (Q. 137 et 140).

Mais ils sont une faible majorité (54%) à penser que le problème que l'innovation tentait de résoudre n'avait pas assez préoccupé les enseignants (Q. 138). A peu près dans la même proportion (55%) ils croient que des informations ont été fournies aux autres professeurs à propos de l'innovation introduite (Q. 143).

Si 61% des répondants affirment que toutes les personnes impliquées dans la nouvelle pratique en ont clairement compris les objectifs, 31% seulement croient que les parents en ont été bien informés (Q. 142 et 145).

Avant son implantation, cette nouvelle pratique a-t-elle été évaluée quant à sa qualité et à son utilité? A ce sujet, les enseignants sont partagés; 52% pensent que cela l'a été peu et 48% qu'il l'a beaucoup été (Q. 144).

Cette nouvelle pratique fait-elle maintenant partie intégrante des moeurs de l'école? Autrement dit, est-elle acceptée et assimilée par l'école? Seulement 52% des répondants pensent vraiment que oui (Q. 141).

Ces données nous montrent que dans l'ensemble la majorité des enseignants portent un jugement positif sur l'innovation elle-même et la façon dont elle a été implantée.

Cette évaluation est encore plus positive chez les enseignants plus jeunes, chez ceux du secteur professionnel et chez ceux qui sont moins expérimentés (Tableau 14, p. 83).

Faits saillants:

- Les innovations introduites correspondent à un besoin mais ne sont pas toujours bien évaluées avant leur implantation quant à leur qualité et leur utilité.
- Les parents sont les agents les moins informés sur les innovations introduites.
- Le degré d'acceptation et d'assimilation des innovations est tout juste moyen au niveau de l'école.

Tableau 9

L'encouragement donné par les administrateurs pour l'innovation.

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
74. Votre principal encourage-t-il le personnel à s'initier aux idées nouvelles?	609	40%	60%	r		.139	-.135	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	.00/s	N.S.	N.S.	.00/s
				C	.08	.31	.31	.28	.25
75. Votre principal encourage-t-il le personnel à s'initier aux techniques nouvelles?	607	43%	57%	r		.159	-.119	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	.01/s	.05/s	N.S.	.00/s
				C	.12	.31	.31	.29	.26
76. Croyez-vous que le principal et ses adjoints ont le souci d'aller chercher à l'extérieur de l'école les informations et la documentation susceptibles de favoriser l'implantation d'une innovation?	593	44%	56%	r		.126	-.180	N.S.	
				P-χ^2	.00/s	N.S.	.00/s	N.S.	.00/s
				C	.19	.27	.36	.27	.26
77. Les personnes dont vous diposez le plus étroitement dans votre école sont-elles favorables à la mise à l'essai d'idées nouvelles en matière de pédagogie et de programmes scolaires?	603	36%	64%	r		.082	-.154	N.S.	
				P-χ^2	.03/s	N.S.	.01/s	N.S.	.00/s
				C	.15	.29	.34	.24	.29

Tableau 9

L'encouragement donné par les administrateurs pour l'innovation

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES *				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
81. Dans quelle mesure votre principal encourage-t-il les innovations dans votre école?	607	42%	58%	r		.092	-.160	N.S.	
				p-x^2	.02/s	N.S.	.01/s	N.S.	.00/s
				C	.15	.30	.34	.30	.29
82. Dans quelle mesure les adjoints du principal de votre école encouragent-ils les innovations dans votre école?	608	37%	63%	r		.068	-.150	N.S.	
				p-x^2	N.S.	N.S.	.01/s	N.S.	.00/s
				C	.11	.25	.34	.28	.31
85. Croyez-vous que votre principal n'appuie seulement que les changements qui s'appliquent à l'ensemble de la Commission scolaire?	593	62%	38%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				p-x^2	.02/s	N.S.	N.S.	N.S.	.05
				C	.16	.27	.25	.25	.21
85. Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant de la Commission scolaire?	600	70%	30%	r		.060	N.S.	N.S.	
				p-x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C					

Tableau 9

L'encouragement donné par les administrateurs pour l'innovation.

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE: PAS DU TOUT / UN PEU	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE: ASSEZ / BEAUCOUP	TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES: SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
99. Votre principal appuie-t-il les changements importants souhaités seulement par la majorité des professeurs?	600	48%	52%	r		.103	N.S.	N.S.	
				$p \cdot \chi^2$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.10	.29	.26	.28	.22
111. Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant de votre principal?	592	86%	12%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				$p \cdot \chi^2$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.13	.24	.32	.27	.21
[illegible] Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant de vos adjoints de principal?	590	86%	14%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				$p \cdot \chi^2$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.16	.23	.29	.26	.20
				$p \cdot r$					
				$p \cdot \chi^2$					
				C					

Tableau 10

L'encouragement reçu par les enseignants de la part des agents scolaires autres que les administrateurs.

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
78. Croyez-vous que les changements qui ont eu lieu dans votre école aient eu pour effet d'améliorer le rendement de l'étudiant?	604	47%	53%	r		N.S.	-.111	N.S.	
				P-χ^2	.05/s	N.S.	N.S.	N.S.	.00/s
				C	.15	.25	.29	.28	.33
79. Dans quelle mesure la Commission scolaire encourage-t-elle les innovations dans votre école?	606	58%	42%	r		.071	-.156	N.S.	
				P-χ^2	.04/s	.05/s	.00/s	N.S.	.03/s
				C	.15	.31	.14	.26	.23
80. Dans quelle mesure la direction pédagogique encourage-t-elle les innovations dans votre école?	601	44%	56%	r		.075	-.160	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	.01/s	.00/s	N.S.	.00/
				C	.13	.31	.14	.11	.26
82. Dans quelle mesure les adjoints du principal de votre école encouragent-ils les innovations dans votre école?	608	37%	63%	r		.068	-.150	N.S.	
				P-χ^2	N.S.	N.S.	.01/s	N.S.	.05/s
				C	.11	.25	.14	.26	.31

Tableau 10

L'encouragement reçu par les enseignants de la part des agents scolaires autres que les administrateurs.

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
83. Dans quelle mesure les parents encouragent-ils les innovations dans votre école?	592	74%	26%	r		N.S.	-.118	N.S.	
				P-X^2	N.S.	.01/s	N.S.	.01/s	N.S.
				C	.10	.33	.31	.33	.17
86. Dans quelle mesure les étudiants encouragent-ils les innovations dans votre école?	602	53%	47%	r		N.S.	-.080	N.S.	
				P-X^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.11	.28	.32	.24	.12
				r					
				P-X^2					
				C					
				r					
				P-X^2					
				C					

Tableau 11

Sources des pressions à la base des innovations dans l'école

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE: PAS DU TOUT / UN PEU	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE: ASSEZ / BEAUCOUP	TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES: SEXE	VARIABLES: AGE	VARIABLES: SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	VARIABLES: ANNEES D'EXPERIENCE	VARIABLES: SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
87. Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant de votre chef de groupe?	594	84%	16%	r		.093	-.076	N.S.	
				$p \cdot \chi^2$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.13	.27	.28	.27	.18
88. Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant des autorités politiques?	598	91%	9%	r		N.S.	N.S.	.079	
				$p \cdot \chi^2$	.01/s	N.S.	N.S.	N.S.	[illegible]
				C	.16	.30	.30	.26	.15
89. Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant des autorités religieuses	600	99%	1%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				$p \cdot \chi^2$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.12	.27	.24	.27	.11
90. Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant des autorités syndicales?	598	82%	18%	r		.093	N.S.	[illegible]	
				$p \cdot \chi^2$	N.S.	N.S.	N.S.	[illegible]	[illegible]
				C	[illegible]	.26	.31	[illegible]	[illegible]

Tableau 11

Sources des pressions à la base des innovations dans l'école

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
91. Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant du monde des affaires?	600	92%	8%	r		.122	N.S.	N.S.	
				p. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.00/s
				C	.14	.27	.32	.25	.41
92. Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant des autres professeurs?	601	69%	31%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				p. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.11	.29	.30	.26	.21
93. Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant des parents?	598	92%	8%	r		N.S.	-.111	N.S.	
				p. χ^2	N.S.	.01/s	.01/s	N.S.	N.S.
				C	.12	.33	.14	.30	.19
94. Les innovations que vous avez introduites dans votre école ont-elles pour origine des pressions venant des étudiants?	598	81%	19%	r		N.S.	N.S.	-.118	
				p. χ^2	N.S.	.04/s	.03/s	.00/s	.02/s
				C	.12	.32	.34	.33	.23

Tableau 12

La position personnelle de l'enseignant face à l'innovation

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
84. Les professeurs sont-ils censés s'adapter à l'école plutôt que d'y apporter des changements?	594	64%	36%	r		.164	N.S.	N.S.	
				P-χ^2	.01/s	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.16	.29	.32	.29	.30
100. La rapidité avec laquelle l'enseignement change rend-elle la profession d'enseignant plus satisfaisante?	608	75%	25%	r		-.119	N.S.	-.168	
				P-χ^2	.00/s	N.S.	N.S.	.00/s	N.S.
				C	.18	.29	.28	.35	.19
101. Croyez-vous que la stabilité constitue le meilleur climat pour l'efficacité de l'enseignement?	605	49%	51%	r		.13*	N.S.	.099	
				P-χ^2	.01/s	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.16	.31	.29	.28	.16
102. Croyez-vous qu'il vaille mieux continuer d'employer des méthodes pédagogiques éprouvées que d'essayer des nouveautés?	606	61%	39%	r		.205	N.S.	.131	
				P-χ^2	N.S.	.00/s	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.12	.35	.26	.28	.20

Tableau 12

La position personnelle de l'enseignant face à l'innovation

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
104. Les professeurs croient-ils que votre école devrait être différente de ce qu'elle est?	608	48%	52%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-X^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.01/s
				C	.09	.30	.29	.26	.23
105. Croyez-vous que beaucoup de bonnes idées se perdent parce que les professeurs ont rarement l'occasion d'échanger les informations qu'ils possèdent concernant les améliorations possibles?	604	38%	62%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-X^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.01/s
				C	.10	.29	.28	.30	.24
116. Croyez-vous que le changement se produit trop rapidement dans les écoles actuellement?	602	62%	38%	r		.112	-.071	.067	
				P-X^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.05/s
				C	.10	.29	.32	.30	.22
117. En tant que professeur, combien de temps et d'efforts avez-vous consacré aux innovations dans votre propre classe au cours des douze derniers mois?	603	39%	61%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-X^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.13	.28	.32	.25	.20

Tableau 12

La position personnelle de l'enseignant face à l'innovation

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
118. Au cours des douze derniers mois à peu près combien d'idées et de méthodes nouvelles avez-vous mises à l'essai dans votre propre classe?	601	54%	46%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.12	.27	.30	.28	.18
119. Au cours des douze derniers mois, à peu près combien d'idées et de méthodes nouvelles avez-vous adopté dans votre propre classe?	592	64%	36%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.11	.27	.33	.23	.15
120. Au cours des douze derniers mois, quelle quantité d'idées avez-vous proposé en vue d'améliorer le fonctionnement de votre école, la motivation et l'acquisition des connaissances chez vos élèves?	590	62%	38%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.08	.27	.30	.30	.21
121. Vous entretenez-vous avec d'autres professeurs des idées nouvelles dont vous avez pris connaissance en lisant des ouvrages et des périodiques sur l'enseignement?	598	57%	43%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.00	.29	.38	.23	.18

Tableau 12

La position personnelle de l'enseignant face à l'innovation

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
122. Rapportez-vous à vos collègues les idées nouvelles dont vous prenez connaissance dans les congrès, les sessions de perfectionnement et les cours universitaires?	595	56%	44%	r		N.S.	N.S.	-.067	
				p.χ^2	N.S.	N.S.	.00/s	N.S.	N.S.
				C	.11	.30	.36	.29	.16
123. Appuyez-vous et encouragez-vous les autres professeurs qui désirent faire l'essai de pratiques nouvelles?	597	30%	70%	r		-.145	N.S.	-.068	
				p.χ^2	N.S.	.01/s	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.10	.33	.30	.30	.18
124. Etes-vous à la recherche d'idées nouvelles pour votre travail?	599	24%	76%	r		-.104	N.S.	N.S.	
				p.χ^2	N.S.	.02/s	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.05	.32	.29	.26	.17
125. Croyez-vous que les changements qui ont été introduits pendant les dix dernières années ont amélioré la qualité de l'éducation?	574	64%	36%	r		-.067	N.S.	N.S.	
				p.χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.13	.23	.33	.30	.22

Tableau 12

La position personnelle de l'enseignant face à l'innovation

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
126. Vous adapter-vous facilement au changement?	601	14%	86%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.10	.27	.31	.26	.14
127. Lorsque vous avez innové, votre but était-il d'améliorer votre enseignement?	520	10%	90%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.07	.28	.34	.33	.20
				r					
				P-x^2					
				C					
				r					
				P-x^2					
				C					

Tableau 13

La position des autres enseignants face à l'innovation

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
96. Est-ce que les professeurs appuient et encouragent les collègues qui désirent mettre en pratique des idées et des méthodes nouvelles?	606	47%	53%	r		N.S.	-.131	-.62	
				p-χ^2	.00/s	.05/s	N.S.	N.S.	.01/s
				C	.19	.21	.27	.28	.24
97. Les professeurs comprennent-ils parfaitement la nature et les objectifs des changements qu'ils adoptent?	607	42%	58%	r		N.S.	-.207	-.97	
				p-χ^2	N.S.	N.S.	.02/s	N.S.	N.S.
				C	.11	.24	.34	.27	.17
98. A votre avis, est-ce que les professeurs évaluent les méthodes nouvelles qu'ils adoptent?	609	45%	55%	r		N.S.	-.180	N.S.	
				p-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.13	.30	.31	.23	.19
103. Les professeurs sont-ils conscients des besoins de l'école en matière d'organisation et en pédagogie dans les classes?	609	25%	75%	r		N.S.	-.216	N.S.	
				p-χ^2	.04/s	N.S.	.00/s	N.S.	N.S.
				C	.15	.24	.36	.27	.21

Tableau 13

La position des autres enseignants face à l'innovation

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
106. Les professeurs de votre école sont-ils à la recherche d'idées nouvelles pour leur travail?	606	50%	50%	r		N.S.	-.124	N.S.	
				P. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.00/a
				C	.07	.29	.30	.24	.27
107. Les autres professeurs croient-ils que l'on doive innover même si l'on n'est pas certain des résultats éventuels?	600	72%	28%	r		N.S.	-.071	-.085	
				P. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.11	.26	.30	.29	.19
108. Les professeurs de votre école utilisent-ils des méthodes nouvelles dans leurs classes?	601	64%	36%	r		N.S.	-.136	N.S.	
				P. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.00/a
				C	.07	.23	.30	.25	.26
109. Dans quelle mesure les professeurs de votre école encouragent-ils les innovations dans votre école?	601	56%	44%	r		N.S.	-.142	N.S.	
				P. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.00/a
				C	.10	.24	.32	.27	.28

Tableau 13

La position des autres enseignants face à l'innovation

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
110. Les autres professeurs vous font-ils part des idées et des méthodes nouvelles qu'ils connaissent?	605	69%	31%	r		-.065	N.S.	N.S.	
				p-x^2	N.S.	.05/s	N.S.	N.S.	s.s.
				C	.10	.31	.32	.25	.16
111. Les autres professeurs vous font-ils part des idées et des méthodes nouvelles qu'ils utilisent?	603	69%	31%	r		N.S.	-.101	-.07.	
				p-x^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S	N.S.
				C	.09	.30	.32	.25	.20
				r					
				p-x^2					
				C					
				r					
				p-x^2					
				C					

Tableau 14

L'évaluation que font les enseignants des innovations introduites.

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
128. Croyez-vous que les traits caractéristiques de cette pratique conviennent au caractère de votre école?	280	40%	60%	r		N.S.	N.S.	-.098	
				P. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.12	.32	.41	.36	.29
129. Trouvez-vous que la qualité de l'éducation y ait assez gagné pour justifier le dérangement occasionné par ce changement?	282	43%	57%	r		-.118	N.S.	-.112	
				P. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.14	.40	.36	.36	.29
130. Trouvez-vous que cette innovation représente une amélioration de la pédagogie dans votre école?	281	43%	57%	r		-.118	N.S.	-.123	
				P. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.17	.38	.38	.38	.24
131. Les professeurs touchés par l'implantation de cette innovation ont-ils une attitude favorable à son endroit?	281	38%	62%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P. χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.01/s
				C	.10	.33	.40	.35	.34

Tableau 14

L'évaluation que font les enseignants des innovations introduites

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
132. Les élèves touchés par cette pratique l'acceptent-ils volontiers	282	32%	68%	r		-.072	N.S.	-.090	
				χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.16	.36	.41	.32	.26
133. Etes-vous vraiment satisfait de l'implantation de cette innovation dans votre école?	282	38%	62%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				p-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.19	.33	.40	.34	.21
134. Croyez-vous qu'il y ait, dans votre école, un besoin ou un problème bien défini que cette nouvelle pratique soit en mesure de satisfaire ou de résoudre?	276	45%	55%	r		-.097	N.S.	N.S.	
				p-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.03/s
				C	.17	.39	.38	.34	.31
135. Trouvez-vous que vos capacités et votre expérience ont été utilisés efficacement en vue de résoudre le problème en question?	280	51%	49%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				p-χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.09	.41	.41	.39	.28

Tableau 14

L'évaluation que font les enseignants des innovations introduites

QUESTION:	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
136. Les professeurs ont-ils fait l'effort de rechercher l'information pertinente et importante concernant l'implantation de la pratique en question?	280	50%	50%	r		-.017	N.S.	N.S.	
				P·χ^2	N.S.	.00/s	N.S.	N.S.	.03/s
				C	.19	.46	.42	.38	.32
137. Si vous vous comparez avec les autres professeurs de votre école, quelle mesure avez-vous discuté de cette pratique avec vos collègues?	275	43%	57%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P·χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.06	.34	.45	.33	.24
138. Trouvez-vous que les professeurs ont été préoccupés par ce besoin ou problème?	278	54%	46%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P·χ^2	.02/s	N.S.	.01/s	N.S.	N.S.
				C	.23	.40	47	.42	.23
139. Croyez-vous qu'il y ait, dans votre école, un besoin ou un problème bien défini que cette nouvelle pratique soit en mesure de satisfaire ou de résoudre?	277	42%	58%	r		-.142	N.S.	-.152	
				P·χ^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.17	.37	.40	.36	.26

Tableau 14

L'évaluation que font les enseignants des innovations introduites

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
140. Si l'on vous demandait d'évaluer la connaissance que vous avez de cette pratique, diriez-vous que vous en êtes bien informé?	277	33%	67%	r		N.S.	.121	N.S.	
				P-X^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.13	.35	.43	.34	.21
141. Croyez-vous que cette pratique fasse maintenant partie intégrante, assimilée et acquise de l'organisation de votre école?	258	48%	52%	r		-.063	N.S.	-.099	
				P-X^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.17	.42	.37	.35	.33
142. Les objectifs visés par cette innovation ont-ils été clairement compris par les personnes impliquées?	279	39%	61%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-X^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.04/s
				C	.12	.38	.34	.36	.32
143. Dans quelle mesure des informations concernant cette nouvelle pratique ont été fournies aux autres professeurs?	276	45%	55%	r		N.S.	N.S.	N.S.	
				P-X^2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.16	.34	.43	.45	.30

Tableau 14

L'évaluation que font les enseignants des innovations introduites

QUESTIONS	NOMBRE DE REPONDANTS (N)	% DE REPONDANTS PAR CATEGORIE DE REPONSE		TESTS DE SIGNIFICATION	VARIABLES				
		PAS DU TOUT / UN PEU	ASSEZ / BEAUCOUP		SEXE	AGE	SCOLARITE DE L'ENSEIGNANT	ANNEES D'EXPERIENCE	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
144. Votre école a-t-elle pris la peine d'évaluer la qualité et l'utilité de cette nouvelle pratique avant de l'adopter?	276	52%	48%	r		N.S.	N.S.	-.061	
				$P \cdot \chi^2$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
				C	.10	.34	.44	.38	.28
				r					
				$P \cdot \chi^2$					
				C					
				r					
				$P \cdot \chi^2$					
				C					
				r					
				$P \cdot \chi^2$					
				C					

CHAPITRE VII

RELATION ENTRE LE PROFIL DE GESTION ET CAPACITE DE CHANGEMENT

Les parties du questionnaire aux enseignants dont nous rendons compte ici ont porté sur le profil de gestion de l'école tel que perçu par les enseignants d'une part, et la position des enseignants face à l'innovation (meilleures méthodes d'enseignement ou d'organisation pédagogique, meilleurs contenus de cours).

Si dans un cas, il s'agit d'une réalité de type essentiellement administratif sur lequel l'enseignant n'a qu'une prise indirecte, on peut dire par contre que dans l'autre cas il s'agit d'un aspect du vécu scolaire de l'enseignant.

Si l'on postule que l'atmosphère ou le cadre de travail peut être en relation avec le vécu quotidien des différents acteurs ou vice-versa, il est alors raisonnable de croire qu'il y aura une certaine relation entre le profil de gestion d'une école et la capacité de changement chez les enseignants de cette école. Nous avons essayé d'explorer cette voie.

A partir des résultats du tableau 15, p. 89 , une corrélation positive significative a été obtenue (p .045). Avec une certaine prudence, nous pouvons donc affirmer qu'il existe une relation positive entre la perception que les enseignants ont du profil de gestion de leur école et la perception qu'ils ont de leur capacité de changement (innovation).

A partir de là, on pourrait logiquement poser comme hypothèse qu'un style autoritaire de gestion est défavorable à l'innovation alors qu'un style consultatif ou participatif lui est favorable.

La corrélation positive obtenue s'expliquerait par le fait que l'appréciation de la capacité de changement de leur école est tout aussi modérée que celle portant sur le style de gestion de leur école.

TABLEAU 15

Relation entre le profil de gestion et la capacité de changement

	1 Moyennes "Profil de gestion"	2 Moyennes "Capacité de changement"	3 Ecarts "Profil de gestion"	4 Ecarts "Capacité de changement"	5 Corrélation
Tout le groupe	M_1: 4.54	M_2: 4.07	$M_1 - m_1$	$M_2 - m_2$	
Ecoles	m_1	m_2	$M_1 - m_1$	$M_2 - m_2$	3 X 4
1	4.69	4.24	-.15	-.17	
2	4.24	3.64	.30	.49	
3	4.37	4.04	.17	.03	
4	4.98	3.80	-.43	.27	r = .5963
5	4.77	4.25	-.22	-.18	s = .04
6	4.36	3.90	.18	.17	
7	4.61	4.11	-.06	-.04	
8	4.21	3.89	.33	.18	
9	4.93	4.75	-.39	-.68	

SOMMAIRE

I. DESCRIPTION DES ENSEIGNANTS

Les faits saillants de cette partie du rapport peuvent se résumer ainsi.

1. Les caractéristiques personnelles des enseignants

L'échantillon d'enseignants interrogés comprend 619 personnes dont à peu près un tiers (1/3) sont des femmes et les deux autres tiers (2/3) des hommes. Il s'agit d'enseignants provenant fort majoritairement de la région (80%) et majoritairement dans la trentaine. Ils sont d'origine socio-économique et socio-culturelle modeste; ils sont mariés dans la plupart des cas (80%) mais possèdent une famille peu nombreuse (3 enfants et moins: 63%). Plus de la moitié (52%) pratiquent régulièrement leur religion.

2. Les caractéristiques professionnelles des enseignants

Les enseignants interrogés semblent fortement scolarisés puisque 63% d'entre eux ont 16 ans ou plus d'années d'études. Le questionnaire ne permet cependant pas de distinguer les années d'études sanctionnées par un bac, une maîtrise ou un doctorat et les années d'études cumulées à partir de diplômes de même niveau (ex.: 2 bacs, 2 certificats, 2 maîtrises ...).

On peut dire qu'il s'agit d'un corps enseignant assez expérimenté, près de 60% ayant plus de dix ans d'enseignement.

Le secteur général d'enseignement occupe 66% des répondants; le secteur professionnel et l'enfance inadaptée le reste.

Quatre-vingt-dix pourcent (90%) des répondants sont légalement qualifiés et 5% sont en voie de l'être.

En dehors de leur tâche régulière d'enseignement, 20% des répondants exercent d'autres fonctions parallèles.

II. PROFIL DE GESTION TEL QUE PERÇU PAR LES ENSEIGNANTS

1. Le style de gestion

Les enseignants semblent reconnaître que les administrateurs scolaires ont des rôles spécifiques qui leur sont dévolus (Q. 52, 64). Mais ils sont partagés quant à savoir si ces administrateurs exercent ou devraient exercer leur rôle de façon participative (Q. 51, 65, 69, 71, 72). Si dans leur ensemble les répondants jugent mitigée les tentatives de gestion participative de la part des administrateurs, les enseignants plus jeunes et ceux du professionnel ont quand même tendance à estimer plus haut le degré de participation.

Les enseignants pensent aussi qu'après les administrateurs scolaires, ils sont ou devraient être les agents immédiatement impliqués dans la gestion pédagogique de l'école (Q. 71 et 72). Notons cependant que les enseignants de sexe féminin sont moins catégoriques sous ce rapport.

2. La perception qu'ont les enseignants de la participation individuelle à la gestion.

Tout laisse croire que les administrateurs impliquent les enseignants dans les décisions importantes les concernant. Dans ces

cas, ils affirment majoritairement (60%) qu'ils participent beaucoup ou énormément.

Par contre, dans à peu près la même proportion (61%) ils estiment que les étudiants sont très peu associés aux décisions importantes les concernant. Le sexe et le secteur d'enseignement différencient significativement les enseignants: tant pour eux que pour les étudiants, les enseignants féminins et ceux du professionnel ont tendance à estimer plus fortement la participation aux décisions importantes que les enseignants masculins et ceux du secteur général.

3. Le leadership pédagogique de la direction de l'école

Les enseignants accordent une grande importance au rôle d'animation pédagogique de la direction de l'école (c'est-à-dire l'influence sur l'enseignement, les activités para-scolaires, les règles de conduite et la discipline). Si dans la réalité, 55% des enseignants croient que la direction exerce beaucoup d'influence dans ce domaine (Q. 44), c'est à 66% qu'ils déclarent que cette influence devrait être plus grande encore qu'elle ne l'est actuellement.

En ce qui concerne l'encouragement à l'innovation, 61% des enseignants jugent déficient le leadership de la direction de l'école. A ce sujet, les enseignants plus jeunes et ceux du secteur général sont plus critiques que les autres.

4. L'influence des enseignants vue par eux-mêmes.

Seulement 39% des enseignants croient que la direction cherche et utilise leurs idées sur des sujets académiques tels que le contenu des cours, les matériels didactiques, les activités para-scolaires, les règles de conduite et la discipline. L'appréciation de leur influence quotidienne dans ce domaine (indépendamment de l'attitude de la direction) est tout aussi négative. Les enseignants moins scolarisés et ceux du secteur général sont plus "pessimistes" que les enseignants plus âgés. Presque tous (94%) aimeraient cependant exercer plus d'influence dans ce domaine.

Même s'ils ont tendance à croire que c'est la direction de l'école et quelques enseignants qui déterminent ou devraient déterminer le niveau d'excellence du travail à accomplir, ils admettent cependant qu'il s'agit d'une prérogative qui relève également d'autres agents.

5. L'influence des parents vue par les enseignants

L'influence pédagogique des parents au niveau de l'école est jugée minime par les enseignants.

6. L'influence des étudiants vue par les enseignants

Les enseignants pensent que les étudiants ont peu d'influence tant sur les sujets académiques que sur les sujets para-scolaires.

De façon paradoxale, ils affirment que la direction recherche et utilise en général les idées des étudiants sur les sujets para-

scolaires. Il s'agit peut-être des quelques activités para-scolaires pour lesquelles on veut bien les consulter.

S'ils jugent fort souhaitables que les étudiants aient plus d'influence sur les activités para-scolaires, cette influence, selon eux, devrait être minime en ce qui a trait aux sujets académiques.

Ils croient aussi que les étudiants, bien que participant très peu à la détermination du niveau d'excellence du travail à accomplir, coopèrent à la poursuite d'un niveau d'excellence élevé.

7. L'influence du siège social de la C.S.

Une faible majorité d'enseignants (54%)pensent que le siège social exerce une grande influence sur les matières académiques et para-scolaires. Les enseignants aimeraient voir diminuer cette influence au profit de leur école.

8. L'information au niveau de l'école

Les enseignants affirment qu'ils reçoivent sans méfiance les quelques informations et idées utiles venant de la direction. Ils croient que dans leur école, l'information circule surtout de haut en bas, c'est-à-dire de la direction vers les étudiants en passant par les enseignants.

9. La perception par les enseignants de l'attitude des étudiants envers leur école

L'opinion majoritaire des enseignants est la suivante: les étudiants aiment plus ou moins leur école; ils sont plus ou moins heureux de venir à l'école.

10. Les relations des étudiants avec la direction

Selon les enseignants les étudiants acceptent les communications venant de la direction; celle-ci par contre essaie rarement de rechercher et d'utiliser leurs idées sur les matières académiques. Elle recherche et utilise cependant leurs idées sur les matières para-scolaires.

11. Les relations des étudiants avec les enseignants et les PIE

Les enseignants pensent:

- qu'il leur arrive d'avoir à l'égard de leurs étudiants des comportements empreints de bienveillance et de support moral;
- qu'il existe entre eux et les étudiants une confiance mutuelle mais que les étudiants leur font plus confiance qu'eux ne le leur rendent;
- que les étudiants perçoivent que leurs professeurs s'intéressent à leur succès académique;
- que les étudiants se sentent plus libres de discuter des matières académiques avec eux que des matières para-scolaires;
- qu'il leur arrive de rechercher et d'utiliser les idées des étudiants sur les sujets académiques et les sujets para-scolaires;
- que les étudiants ne perçoivent pas le désir des enseignants de les aider à résoudre leurs problèmes personnels;
- que les étudiants ne sont pas toujours précis dans leurs communications avec eux;
- qu'ils connaissent bien les problèmes scolaires que rencontrent leurs étudiants;
- que les étudiants n'ont qu'un enthousiasme modéré pour apprendre.

12. Les relations étudiants-étudiants

Les enseignants pensent que les étudiants sont solidaires entre eux lorsqu'ils veulent que quelque chose soit accompli.

13. Les relations entre la direction et les enseignants

Sous cet aspect, les enseignants affirment que les relations entre la direction et les enseignants sont caractérisées par la réciprocité en bienveillance, support moral et confiance mutuelle. La direction connaît un peu leurs problèmes et essaie de les aider à les résoudre. Il existe une certaine solidarité par le travail d'équipe. Les interactions direction-enseignants sont modérées.

Ils peuvent parler librement des sujets académiques et para-scolaires avec la direction mais cette dernière ne recherche et n'utilise pas beaucoup leurs idées sur les mêmes sujets.

14. Les relations des enseignants entre eux

D'après les enseignants, elles se caractérisent ainsi: support moral et bienveillance envers le collègue, interaction modérée, travail d'équipe modéré.

15. Les relations des enseignants avec le siège social

Ces relations sont très réduites, disent les enseignants.

16. L'attitude générale des enseignants envers leur école.

Les enseignants affirment qu'ils aiment beaucoup leur école ainsi que le travail qu'ils y font.

III. LA CAPACITÉ DE CHANGEMENT DE L'ÉCOLE VUE PAR LES ENSEIGNANTS

Comment les enseignants perçoivent-ils et vivent-ils l'innovation pédagogique (meilleures méthodes éducatives, meilleurs contenus de cours)? Voici l'essentiel de leurs points de vue.

1. Rôle joué, selon les enseignants, par les autres agents scolaires dans l'innovation pédagogique

Sous cet aspect, les enseignants affirment que la direction de leur école n'entrave pas l'innovation lorsqu'un enseignant ou un groupe d'enseignants désire en introduire. Si elle n'a qu'une ardeur modérée pour l'encourager, elle ne manque pas l'occasion de se documenter ou de s'initier aux idées et aux techniques nouvelles.

Ils croient que la direction a une certaine autonomie vis-à-vis de la C.S. à cet égard.

Les C.S. encouragent assez l'innovation mais leurs pressions, si elles ne sont pas prépondérantes dans son adoption, sont quand même plus déterminantes que celles de la direction.

Bref, les autres agents scolaires n'entravent pas l'innovation pédagogique.

2. L'enseignant lui-même face à l'innovation

Des changements trop brusques ne favorisent pas l'efficacité de l'enseignement.

Une bonne majorité (61%) serait quand même prête à essayer de nouvelles méthodes en prenant toutes les précautions requises.

Plutôt que de s'adapter à son école, l'enseignant devrait plutôt être un agent de changement.

La rapidité des changements dans l'enseignement ne rend pas plus intéressante la profession.

3. La perception qu'ont les enseignants de l'attitude de leurs collègues face à l'innovation

Sous cet aspect, il ressort ceci:

- Les autres collègues appuient modérément les collègues "innovateurs".
- Les enseignants pensent que leurs collègues savent ce qu'ils font et qu'ils le font avec les précautions nécessaires.
- La majorité des enseignants s'intéressent à l'innovation (61%) mais (46%) seulement ont mis quelques idées nouvelles à l'essai.
- Les échanges avec les collègues à propos de l'innovation sont faibles et beaucoup de bonnes idées se perdent parce qu'il n'y a pas beaucoup d'occasions d'échanges pédagogiques.
- Les changements des dix dernières années n'ont pas apporté une amélioration significative à la qualité de l'enseignement.

4. L'évaluation que font les enseignants des innovations introduites

- Lorsqu'il y a eu une pratique innovatrice, celle-ci répondait à un besoin et contribuait à résoudre un problème.
- Cette pratique a été suffisamment discutée au sein de l'école et les objectifs en ont été compris, mais au départ le problème qu'elle tentait de résoudre n'a pas nécessairement préoccupé tous les enseignants.
- Généralement les parents n'en ont pas été bien informés.
- Il n'est pas toujours sûr que la nouvelle pratique ait été préalablement évaluée quant à sa qualité et à son utilité.
- Le degré d'acceptation et d'assimilation de la nouvelle pratique par l'école est tout juste moyen.

CONCLUSION GENERALE

Les enseignants interrogés jugent que la gestion de leur école est moyennement participative; donc ni trop autoritaire, ni trop laxiste.

Par ailleurs, ils nous informent que les autorités administratives n'entravent pas l'innovation; mais qu'elles ne l'imposent pas non plus. De leur côté, s'ils ne sont pas opposés à l'innovation, les enseignants n'innovent pas pour innover. S'ils le font, c'est avec beaucoup de précautions.

Aussi bien pour l'appréciation du profil de gestion que pour celle de la capacité de changement de leur école, les enseignants interrogés formulent un jugement modéré, ni trop sévère, ni trop complaisant pour eux-mêmes et pour les autres agents scolaires. Ils pensent qu'il y a bien des améliorations à apporter à différents aspects de la vie scolaire mais ils n'indiquent pas l'existence de situations de blocages irrémédiables.

L'ECOLE SECONDAIRE PUBLIQUE AU SAGUENAY·LAC·ST·JEAN

FASCICULE 1
les étudiants

FASCICULE 2
les enseignants
(VOLUMES I ET II)

FASCICULE 3
les parents

FASCICULE 4
les administrateurs

FASCICULE 5
les professionnels non·enseignants

FASCICULE 6
analyse comparative des données perceptuelles des différents groupes d'agents